



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

VERA LÚCIA CARNEIRO DE ALMEIDA

**A (RE)CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOS PROFESSORES BACHARÉIS E O USO
DE METODOLOGIAS ATIVAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE EM
LAGARTO**

**SÃO CRISTÓVÃO
2018**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

VERA LÚCIA CARNEIRO DE ALMEIDA

A (RE)CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOS PROFESSORES BACHARÉIS E O USO DE
METODOLOGIAS ATIVAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE EM
LAGARTO

Dissertação do Curso de Mestrado em Educação
apresentada ao Programa de Pós-graduação em
Educação da Universidade Federal de Sergipe
como requisito para obtenção do grau de Mestra
em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Sérgio Marchelli
Coorientadora: Prof.a Dra Livia Rezende Cardoso

SÃO CRISTÓVÃO
2018

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

A447r Almeida, Vera Lúcia Carneiro de
A (re)construção dos saberes dos professores bacharéis e o uso de metodologias ativas na Universidade Federal de Sergipe em Lagarto / Vera Lúcia Carneiro de Almeida; orientador Paulo Sérgio Marchelli. – São Cristóvão, 2018.
244 f. : il.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2018.

1. Ensino superior. 2. Professores - Formação. 3. Prática de ensino. 4. Ensino – Metodologia. 5. Universidade Federal de Sergipe. Campus Lagarto. I. Marchelli, Paulo Sérgio, orient. II. Título.

CDU 378.8(813.7)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO**



VERA LÚCIA CARNEIRO DE ALMEIDA

**“A (RE)CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES DOS
PROFESSORES BACHARÉIS E O USO DAS METODOLOGIAS
ATIVAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE EM
LAGARTO”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe e aprovada pela Banca Examinadora.

Aprovada em: 08.02. 2018

Prof. Dr. Paulo Sergio Marchelli (Orientador)
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Prof.ª Dr.ª Veleida Anahi da Silva
Programa de Pós- Graduação em Educação/UFS

Prof.ª Dr.ª Marilene Batista da Cruz Nascimento
Universidade Federal de Sergipe/UFS

Prof.ª Dr.ª Elizabeth Fernandes de Macedo
Universidade Estadual do Rio de Janeiro/UERJ

Prof.ª Dr.ª Ada Augusta Celestino Bezerra
Universidade Tiradentes/ UNIT

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2018**

Dedico à

Regina Maria Carneiro (in memoria),
minha vovó que se mudou para o outro
lado da vida, enquanto eu escrevia as
últimas páginas desta dissertação. Por ser
a minha maior mestra na matéria de amar!

Agenor Carneiro de Almeida

Maria Rozalina Carneiro de Almeida

Zenaido Gonçalves Santana

Maria Ângela Carneiro Santana

(Não teria sido possível sem vocês!)

AGRADECIMENTOS

A todas as forças e bênçãos divinas que me sustentaram na direção dos meus objetivos quando o cansaço parecia maior que a necessidade de concluir. A Deus toda honra, glória e louvor!

Aos meus pais, meus primeiros mestres, por TUDO que representam para mim!

Ao meu filho Luiz Henrique, amor maior da minha vida, pelas trocas, pelos ensinamentos, por ser minha motivação e pelo significado/sentido que dá ao meu viver!

Ao meu esposo Luiz Mendes, companheiro querido, pelo apoio cotidiano, pela compreensão dos meus isolamentos e silêncios, por ouvir e partilhar opiniões sobre as minhas dúvidas e pelas leituras dos meus textos antes da impressão. Sem você teria sido mais difícil! Que bom ter você!

Ao meu orientador, Prof. Dr. Paulo Sérgio Marchelli, pela aceitação em me orientar, por ter acreditado que era possível, pela importante colaboração e cuidado dispensados. Agradeço, ainda, pela sua forma tranquila e serena na mediação do processo. Muito obrigada!

À minha coorientadora, Prof.a Dra Livia Rezende, pelo acolhimento e apoio!

Aos meus tios Zenaido e Ângela Santana e aos meus primos Zemile, Darlan e Thiara Santana pelo apoio e acolhimento a mim dedicados durante a graduação, etapa fundamental para que este trabalho fosse concluído como produto de uma pós-graduação!

Aos meus familiares pela torcida, mesmo à distância, sempre manifestando palavras de incentivo, encorajamento, apoio, carinho e amor! Minha família é a base na qual alicerço minha vida. Importante demais ter vocês comigo!

Aos meus enteados Leandro, Tiago e suas esposas Maiane e Malu pelo carinho, apoio e pela paciência de ouvir as minhas narrativas acadêmicas entre um *drink* e outro!

Ao meu amigo, Prof. Me. Guilherme Barbosa, pelo incentivo e motivação para que este projeto se concretizasse e pelas partilhas realizadas!

Ao meu amigo, Prof. Me. Fabrício Menezes, pelo incentivo, pelo envio de material e por compartilhar as leituras!

Aos Professores(as) Doutores e doutoras Marina Barbosa, Bárbara Nascimento, Raphaela Hernandes, Paulo Henrique de Freitas, Luis Felipe Souza, Marcela Deda, Rafael Marques e Rodrigo Dornelas pelas contribuições de informações sobre os departamentos e pelo material compartilhado!

Aos professores avaliadores deste trabalho Dra. Elizabeth Fernandes de Macedo, Dra. Ada Augusta Bezerra, Dra. Marilene Nascimento, Dr. José Mário Aleluia e Dra. Veleida Silva, que gentilmente contribuíram para sua melhoria nas bancas de qualificação e defesa. Muito Obrigada!

A professora Dra. Marilene Nascimento, carinhosamente Lene, como você me ajudou! Muitíssimo obrigada!

Ao prof. Dr. Valter Joviniano pelo apoio oferecido em momento muito importante do percurso!

Ao prof. Dr. Mário Adriano, então, diretor do Campus Universitário Prof. Antônio Garcia Filho, pelo consentimento para que esta pesquisa se realizasse!

A prof.a Dra. Adriana Carvalho pelo apoio e parceria como minha supervisora interna no processo de afastamento das minhas atividades laborais!

Aos professores colaboradores, como sujeitos do estudo, muito obrigada pela indispensável contribuição. Vocês me ajudaram a (re)construir novos saberes acerca da temática e da realidade pesquisada. Sem vocês esse trabalho não seria possível, por isso, **MUITO OBRIGADA!**

Aos meus colegas da Divisão Pedagógica - UFS/Lagarto, meu setor de trabalho, pela torcida, incentivo e apoio oferecidos sempre que precisei. Muito obrigada a Vando Kleber e Valentim pela ajuda com as questões tecnológicas!

Aos colegas do mestrado com quem compartilhei uma saudável convivência desde as aulas nas disciplinas que cursamos aos desabafos e pedidos de socorro coletivos no grupo em rede social. Certamente, o processo tornou-se mais leve por estarmos juntos!

Aos amigos Ana Júlia, Maria de Luordes (irmã Lurdinha), José Luis e Telma Amélia pela amizade, parceria e por terem encurtado, por várias vezes, a distância entre Lagarto e Aracaju!

O domínio de uma profissão não exclui o seu aperfeiçoamento. Ao contrário, será mestre quem continuar aprendendo.

Pierre Furter

RESUMO

Este trabalho tem como temática a (re)construção dos saberes dos professores bacharéis e o uso das metodologias ativas no Campus da Universidade Federal de Sergipe em Lagarto. O objetivo geral é analisar as relações de sentido expressas pelos professores sobre a (re)construção dos saberes necessários para suas práticas, considerando as singularidades das metodologias ativas adotadas. Admite-se como pressuposto que a estruturação dos saberes docentes se concretiza a partir das relações que os professores estabelecem entre a prática e as experiências relativas aos conhecimentos disciplinares, curriculares e experiências advindas da sua história de vida, do contexto social e das vivências profissionais. Dessa forma, inicialmente não há relação da prática com os saberes profissionais decorrentes de conhecimentos teóricos das ciências da educação, por se tratar de professores universitários sem experiência de formação para a docência. As categorias *a priori* tiveram como marco teórico estudos sobre formação docente (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014; FRANCO, 2012; CUNHA, 2008; MASETTO, 2002; 2003); nos saberes docentes (TARDIF, 2014) e nas metodologias ativas (BERBEL, 1995; 2008; 2012; SAVIANI, 1997; 2010; 2012; CAMBI, 1999; BATISTA, 2005). Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa fundamentada em princípios dialéticos decorrentes de uma base filosófica a partir da qual o mundo é entendido como um processo em permanente transformação. Os sujeitos da pesquisa são 19 professores lotados nos oito cursos da área da saúde ofertados no campus. Para a coleta dos dados, utilizou-se um questionário aplicado a 189 professores e foram realizadas 19 entrevistas semiestruturadas. Já o tratamento qualitativo dos dados foi realizado a partir da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2016), considerando unidades temáticas categorizadas como *a priori* e *não a priori*, refletidas a partir das categorias constituídas pelo trabalho, contradição e *práxis* dialeticamente considerados. Os resultados apontam que a (re)construção dos saberes é concretizada a partir das relações estabelecidas pelos professores entre a prática e as especificidades relativas aos contextos disciplinares, curriculares, experienciais e profissionais. Destaca-se a evidência de que os professores avaliam suas práticas como relativamente próximas do que é preconizado para o campus, de forma a sinalizarem que assumir a docência em metodologias ativas constitui-se em um desafio por se tratar de uma metodologia desconhecida da maioria, implicando necessidade de mais estudo paralelo à prática. Ao mesmo tempo, admitem que não preferem voltar a uma prática de metodologia tradicional, embora sinalizem o desejo do uso dos métodos híbridos. A partir deste estudo, considera-se a necessidade de pensar o exercício da docência como um aprendizado constante, ou seja, os professores como profissionais em permanente (re)construção. Dessa forma, é oportuno garantir-lhes um processo formativo que fundamente a ação de ensinar não apenas em termos de uma prática generalizada, mas também na perspectiva de que a formação se constitua como *práxis* educativa autêntica.

Palavras-chave: Formação. Saberes pedagógicos. Prática docente. Metodologias ativas.

ABSTRACT

This work has as theme the reconstruction of teaching knowledge from graduated teachers before the use of active methodologies on the Campus of the Federal University of Sergipe, in the city of Lagarto. The general objective is to analyze the relationship of meaning expressed by teachers about the (re)construction of necessary knowledge for their practices, considering the peculiarities of the active methodologies adopted. It is admitted that the structuring of teaching knowledge materializes itself from the relations that teachers establish between the practice and experiences relating to disciplinary knowledge, curricular and experiences derived from his/her history of life, the social context and previous professional experiences. Thus, initially there is no relation of practice with professional knowledge arising from theoretical knowledge of educational sciences, to be treated of academic professors without training experience for teaching. The categories, a priori had as theoretical studies on landmark education (pepper; ANASTASIOU, 2014; FRANCO, 2012; CUNHA, 2008; MASETTO, 2002; 2003); knowing teachers (TARDIF, 2014); active methodologies (BERBEL, 2008, 2012; BATISTA, 2005; SAVIANI, 2010, 2012). It is a quanti-qualitative nature research based on dialectical principles arising from a philosophical basis in which the world is understood as a process in constant transformation. The subjects of the research are 19 professors allocated in the eight courses from the health area offered in the campus. For the data collection it was used a questionnaire applied to 189 teachers and 19 were conducted semi-structured interviews. The quantitative analysis was used for the characterization of the subject and to study the intensity of the senses revealed from the frequency of the data. The qualitative treatment was accomplished from the technique of content analysis (BARDIN, 2016), whereas thematic units categorized as, a priori, and not a priori, reflected from the categories established by work, contradiction and dialectically considered praxis. The results point out that the (re)construction of knowledge is achieved from the relations established by the teachers between the teaching practice and the specifics relating to disciplinary, curricula, experiential and professional contexts. The evidence that teachers assess their practices is as relatively close to what is recommended for the campus, in order to signal to take teaching MA constitutes in a great challenge because it is an unknown methodology for the majority, implying need for more study parallel to the practice. At the same time, they admit not to prefer returning to a practice of traditional methodology, although signals the desire of using hybrid methods. From this study, it is considered the need of thinking about the exercise of teaching as a constant learning, in other words, teachers as professionals in permanent (re)construction. Thus, it is appropriate to ensure them a formative process that support the action of teaching not only in terms of a widespread practice, but also from the perspective of the training constitutes as authentic educational praxis.

Key words: Teaching training; Teaching Knowledge; Active Methodologies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Síntese do Módulo de Tutorial	123
Figura 02 – Etapas do Peer Instruction	129
Figura 03 – Síntese do Módulo Habilidades	130
Figura 04 – Integração Ciências básicas e profissionalizantes	131
Figura 05 – Arco de Magueréz	133

LISTA DE QUADROS

Quadro 01– Levantamento de pesquisas sobre a temática	28
Quadro 02 – Tendências Pedagógicas – princípios	53
Quadro 03 – Primeiras Universidades do Brasil	86
Quadro 04 – Evolução quantitativa das IES no Brasil 1970-1980.....	89
Quadro 05 – Evolução quantitativa das IES no Brasil 1980-2010	94
Quadro 06 – Evolução do número de matrículas no ensino Superior por dependência administrativa no Brasil 1980-2010	94
Quadro 07 – Módulos e cenários de ensino e aprendizagem	122
Quadro 08 – Protocolo	139
Quadro 09 – Missão, visão e objetivos da UFS	141

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Números de municípios atendidos com a expansão do ensino superior, de universidades e campi criados no Brasil entre 2003-2014	95
Gráfico 02 – Vagas ofertadas na graduação presencial nas Univ. Federais 2003-2011.....	95
Gráfico 03 – Perfil dos sujeitos por Naturalidade	147
Gráfico 04 – Perfil dos sujeitos por Faixa Etária	147
Gráfico 05 – Perfil dos sujeitos por Titulação Acadêmica	148
Gráfico 06 – Perfil dos sujeitos por Tempo de Experiência Docente e em MAEA	149
Gráfico 07 – Perfil dos sujeitos por Regime de Carga Horária	149
Gráfico 08 – Perfil dos sujeitos por Curso de Formação	150

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Critérios para Codificação dos Entrevistados	153
Tabela 02 – Constituição do ser docente I.....	156
Tabela 03 – Constituição do ser docente II	159
Tabela 04 – Concepção dobre Formação Docente	161
Tabela 05 – Temas Pedagógicos	167
Tabela 06 – Concepções sobre saberes docentes	179
Tabela 07 – Metodologias ativas	184
Tabela 08 – Uso exclusivo das MA ou Métodos Híbridos	189
Tabela 09 – Sentidos atribuídos a (re)construção dos saberes docentes	198
Tabela 10 – Desafios sinalizados no exercício da prática	203
Tabela 11 – Possibilidades de superação dos desafios	207

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC	Academia Brasileira de Ciências
ABC	Aprendizagem Baseada em Caso
ABE	Associação Brasileira de Educação
AC	Análise de Conteúdo
ANDIFES	Associação Nacional de Dirigentes de Instituição Federal de Ensino Superior
ANPG	Associação Nacional de Pós-Graduandos
BDTD	Banco de Dados de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CES	Câmara de Educação Superior
CFD	Comissão de Formação Docente
CINAEM	Comissão Interinstitucional Nacional de Avaliação do Ensino Médico
CLATES	Centro Latino-Americano de Tecnologia Educacional em Saúde
CMEM	Conferência Mundial da Educação Médica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONEPE	Conselho do Ensino, da Pesquisa e da Extensão
CONSU	Conselho Universitário
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DESL	Departamento de Educação e Saúde de Lagarto
DIPE	Divisão Pedagógica
EaD	Educação à Distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médico
EUA	Estados Unidos da América
FAMEMA	Faculdade de Medicina em Marília
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
GT	Grupo de Trabalho
IDA	Rede de Projetos de Integração Docente-Assistencial
IES	Instituições Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MA	Metodologias Ativas
MAEA	Metodologia Ativa de Ensino e Aprendizagem

MEC	Ministério de Educação e Cultura
MS	Ministério da Saúde
NDE	Núcleo Docente Estruturante
NUTES	Núcleo de Tecnologia Educacional em Saúde
OMS	Organização Mundial de Saúde
OPAS	Organização Pan-Americana da Saúde
<i>PBL</i>	<i>Problem Based Learning</i>
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEC	Prática de Ensino na Comunidade
<i>POGIL</i>	<i>Process Oriented Guided Inquiry Learning</i>
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPI	Proposta Pedagógica Institucional
PROUNI	Programa Universidade para Todos
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
SUS	Sistema Único de Saúde
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UB	Universidade do Brasil
UDF	Universidade do Distrito Federal
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UESC	Universidade Estadual Santa Cruz
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Faculdade de Medicina da Universidade Estadual de São Paulo
UNI	União com a Comunidade
<i>USAID</i>	<i>United States Agency for International Development</i>
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	DAS PRIMEIRAS INQUIETAÇÕES AO DELINEAMENTO DA PESQUISA: considerações introdutórias	19
2	METODOLOGIAS ATIVAS: emergências teóricas e práticas entre a formação e os saberes docentes	35
2.1	Trabalho contradição e <i>práxis</i> como categorias analíticas de formação e (re)construção dos saberes docentes	36
2.2	Princípios teóricos das tendências pedagógicas e as modalidades de uso das metodologias ativas	43
2.2.1	Tendências pedagógicas de uso das metodologias ativas	49
2.2.2	<i>PBL</i> e Problematização: diferenças e semelhanças	56
2.3	Professor universitário: diálogos sobre formação e saberes da prática	60
2.3.1	A metamorfose do bacharel em professor frente às contradições do mundo do trabalho	66
2.3.2	Configuração dos saberes presentes na prática docente	73
3	O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E A PROPOSTA FORMATIVA DO CAMPUS UFS/LAGARTO	82
3.1	O ensino superior no Brasil: privilégio ou direito, uma questão a refletir	83
3.1.1	Trajetória histórica da constituição do ensino superior no Brasil	84
3.1.2	O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)	92
3.2	Impulsos para transformações do ensino superior na área da saúde	101
3.3	Campus UFS/Lagarto: formação em saúde no interior do estado	109
3.3.1	Configuração curricular e metodológica	119
4	PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO	137
4.1	O <i>locus</i> da pesquisa e suas características	140
4.2	Um olhar para o perfil dos sujeitos e a delimitação da abordagem realizada	145
5	FORMAÇÃO, SABERES DOCENTES E METODOLOGIAS ATIVAS: análise e discussão dos achados	155
5.1	Sobre formação e saberes docentes: o que expressam os professores	156

5.2	Metodologias ativas e a (re)construção dos saberes docentes: desafios e possibilidades	183
6	TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE A (RE)CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES NA UFS/LAGARTO	210
	REFERÊNCIAS	214
	APÊNDICES	236
	ANEXOS	240

1 DAS PRIMEIRAS INQUIETAÇÕES AO DELINEAMENTO DA PESQUISA: considerações introdutórias

Esta pesquisa foi motivada por inquietações pessoais no sentido de compreender o processo de (re)construção dos saberes de professores universitários¹ cujas práticas são pautadas em metodologias ativas de ensino e aprendizagem (MAEA).

Nas últimas décadas tem sido notável o crescimento de pesquisas científicas que estudam a temática referente à formação desses profissionais, sobretudo em relação aos saberes pedagógicos. Nesse sentido, a docência universitária

[...] tem desvelado várias problemáticas, mormente aquelas que se referem às lacunas pedagógicas [...]. Desde problemas de concepção epistemológica a problemas metodológicos na sala de aula, a questão central é que os professores universitários, em geral, no Brasil como alhures, provêm de outras áreas de conhecimento ou áreas profissionais, e, via de regra, assumem a sala de aula sem que tenham tido qualquer imersão anterior ao campo pedagógico (D'ÁVILA; VEIGA, 2012, p. 08).

Sendo a Pedagogia a área de conhecimento na qual se fundamentam os principais pressupostos teóricos da prática educativa, a falta de formação nesse campo implica que “[...] para muitos professores, o território da docência é, do ponto de vista teórico, um universo um tanto desconhecido” (PIMENTA; ALMEIDA, 2011, p. 08).

De acordo com essas perspectivas, o campo pedagógico é apresentado como uma espécie de guardião dos conhecimentos próprios da área da educação e os professores precisam conhecê-lo ao assumir a docência. No presente trabalho, sem negar a importância desses conhecimentos para a prática docente, entende-se que apenas o fato de possuí-los não garante uma ação educativa ideal. Existem professores que passaram por formação inicial do campo pedagógico e suas ações práticas não correspondem ao esperado, enquanto outros sem experiência nessa formação desenvolvem práticas brilhantes. Afinal, o que são saberes docentes? Eles são formados antes de se assumir a docência ou sua construção ocorre na prática?

Para Tardif (2014), apesar de ser muito comum encontrar definições de saberes na literatura que discute a prática docente, não há como conceituar esse termo de forma precisa,

¹ Utilizamos o termo “professores universitários” no sentido de “professores bacharéis”.

por isso, ao apresentar sua concepção, o autor considera as três dimensões utilizadas pela cultura moderna para definir os saberes: a subjetiva, o julgamento e a argumentação.

O saber é uma construção social e pessoal que se concretiza pela racionalidade dos sujeitos a partir de suas deliberações, motivações, escolhas e decisões. Assim, os saberes dos professores são “[...] as suas capacidades de racionalizar sua própria prática, de criticá-la, de revisá-la, de objetivá-la, buscando fundamentá-la em razões do agir” (TARDIF, 2014, p. 223). Para tanto, eles se utilizam de saberes plurais como os da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais.

Já os saberes pedagógicos são os considerados como “[...] doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa” (TARDIF, 2014, p. 37).

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que a construção pedagógica envolve a capacidade “[...] de articular o aparato teórico-prático, a capacidade de mobilizá-lo na condição presente, a capacidade de organizar novos saberes a partir da prática, essas capacidades em conjunto, estruturam aquilo que chamo de saberes pedagógicos” (FRANCO, 2008, p. 135). Para a autora, conhecimentos pedagógicos são as construções teóricas produzidas historicamente e cientificamente. São teorias e preceitos que fundamentam as práticas docentes, muitas vezes apropriados acriticamente pelos professores. Já os saberes pedagógicos são aqueles que os professores (re)constroem na prática a partir da *práxis*.

De acordo com Charlot (2000, p. 60), “[...] a definição do homem enquanto sujeito do saber se confronta à pluralidade das relações que ele mantém com o mundo”, de modo que entender o saber passa inicialmente por compreender essas relações. Para o autor, não há um saber dissociado das relações que o sujeito estabelece com ele mesmo, com os outros e com o mundo, ou seja, não há um saber em si, o saber é relação.

Nesse sentido, o professor como sujeito do saber é, inicialmente, um sujeito que se dedica a buscar o saber. Isso implica considerar a sua própria relação com o desejo de aprender ser, de ter o domínio mínimo sobre seu mundo de atuação, no caso, o ato de ensinar, de se relacionar e entender o outro, de perceber quem é esse outro, em quais contextos se insere e as relações disso com o mundo. Assim, o saber não é apenas uma ação da razão, do cognitivo, do intelectual ou do fazer técnico, mas relações que podem ou não provocar essa ação.

Busco entender o saber docente a partir dessas concepções como construção social e como consequência de relações subjetivas, objetivas, de reflexões teórico-práticas e de decisões ultrapassando assim a classificação do saber como um ato técnico.

O encontro com o objeto de estudo da presente pesquisa nasceu em decorrência da minha lotação como pedagoga na Divisão Pedagógica (DIPE) do Campus Universitário Prof. Antônio Garcia Filho da Universidade Federal de Sergipe (Campus UFS/Lagarto) em fevereiro de 2013. A DIPE é um setor que tem entre as suas funções auxiliar a direção geral do campus nas questões relativas aos processos de ensino e aprendizagem.

O campus é um Centro de Ciências da Saúde e iniciou suas atividades no ano de 2011 ofertando 08 (oito) cursos. Para o processo de ensino e aprendizagem são adotadas Metodologias Ativas (MA), prioritariamente o *Problem Based Learning* (PBL) ou Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) (TSIJU; SILVA, 2010) e a Problematização pelo Arco de Charles Maguerez (BERBEL, 2012). Prioritariamente porque são utilizadas por todos os cursos, no entanto, alguns cursos, além dessas estratégias, utilizam o *Process Oriented Guided Inquiry Learning* (POGIL) ou Processo de Aprendizagem Orientado por Inquérito Guiado (BARBOSA, et al., s.d.), a *Case-Based Learning* ou Aprendizagem Baseada em Casos (MONTANHER, 2012) e a *Peer Instruction* ou Instrução por Pares (PALHARINI, 2012).

MA são consideradas, neste trabalho, não apenas numa perspectiva técnica, mas sobretudo como estratégias de ensino e aprendizagem em cujos princípios o sujeito deve ser considerado ativo, no sentido de construir o conhecimento e não recebê-lo pronto, de forma passiva, como preconizado pela tendência tradicional (DEELMAN; HOEBERIGS, 2009). O ato de aprender pressupõe, de acordo com Piaget (1998), a atuação ativa do sujeito sobre o objeto, provocando-lhe desequilíbrios cognitivos que buscam a assimilação para acomodação do novo que se constrói. Filosófica e politicamente esses princípios consideram o homem como sujeito ativo, porém não necessariamente um agente de transformação social.

Quanto as MA utilizadas no Campus UFS/Lagarto, o PBL originou-se na Escola de Medicina da Universidade Mc-Master (Canadá) no final dos anos 1960 e a partir de então, implementado em vários países. É uma metodologia de ensino e aprendizagem que se caracteriza pelo uso de situações-problema simuladas, mas possíveis de serem encontradas nas práticas profissionais reais, que tem como objetivo “[...] estimular o desenvolvimento do pensamento crítico e das habilidades de solução de problemas e a aquisição de conceitos fundamentais da área de conhecimento em questão” (RIBEIRO, 2010, p. 13).

A problematização é entendida como estratégia de ensino e aprendizagem caracterizada pela solução de problemas reais percebidos na observação da realidade em foco, como uma forma de participação ativa dos estudantes mediante diálogo constante entre eles e os professores para se atingir o conhecimento (BERBEL, 1995). De acordo com a autora, essa metodologia foi proposta por Charlez Maguerez e explicada, pela primeira vez em livro no

Brasil, por BORDENAVE & PEREIRA (1977), no seu trabalho intitulado "Estratégias de Ensino- Aprendizagem".

Originado na Universidade Estadual de Nova York, em *Stony Brook, EUA*, no final do século XX, com uso no ensino de química, o *POGIL* tem sido usado como estratégia em várias situações de ensino. “[...] trata-se de um método pedagógico concebido para ensinar habilidades de processo, como a colaboração e a expressão escrita, bem como o conteúdo usando uma abordagem de aprendizagem baseada na investigação, através dos conhecimentos prévios dos alunos. (BARBOSA, et al., s.d., p. 03).

Assim, essa metodologia favorece o desenvolvimento da capacidade dos estudantes pensarem de forma analítica, crítica e colaborativa, de se empenharem na resolução de problemas, aperfeiçoarem a comunicação, desenvolverem a liderança e o trabalho em grupo.

A *Case-Based Learning* é uma metodologia ativa de ensino e aprendizagem, contextualizada e que tem o aluno como sujeito central do processo. O professor assume papel de mediador através de questionamentos e orientações que levem o estudante “[...] a refletir, pesquisar, analisar e formular hipóteses sobre o Caso e os problemas conexos a este, de forma colaborativa e dialógica” (MONTANHER, 2012, p. 6). O ponto de partida para as situações de ensino é um caso prático que contextualiza uma situação problematizadora.

Já a *Peer Instruction* foi desenvolvida pelo professor de Física Eric Mazur, da Universidade Harvard, durante os anos 1990. A metodologia consiste em envolver os estudantes de forma ativa no seu processo de aprendizagem, modificando a estrutura de ensino no sentido de “[...] tirar o foco do momento da aprendizagem da ‘transferência de informação’, fazendo com que o aluno busque informações primárias direto da fonte (leitura) e depois no encontro presencial em aula discuta com seus colegas” (PALHARINI, 2012, não paginado).

As inquietações que motivaram este estudo emergiram a partir da minha inserção no espaço de trabalho, em conversas com os colegas que já trabalhavam no campus, buscando conhecer como se dava o seu funcionamento. Deparei-me diante de relatos cujos termos soavam de uma forma um pouco estranha e pareciam significar uma realidade não muito precisa e inquietante: “o campus é PBL”, “Lagarto é metodologias ativas”, “a metodologia tem tutorial e Práticas de Ensino na Comunidade (PEC)”.

Ao ser recepcionada pelo diretor do campus, ele dissera que tudo ali era novo, que muito se tinha a construir e eu faria parte daquela construção. Em conversa com os professores, muitos externavam as dificuldades encontradas no exercício da função, principalmente em relação a aplicação do PBL e destacavam a ausência de conhecimento sobre didática e pedagogia em sua formação como um dos motivos para as dificuldades. Inicialmente era tudo

muito confuso. Questionava-me: por onde começar? Quais as minhas atribuições? Como poderia contribuir para a construção a que se referia o diretor? Eu não conseguia responder muitas das questões apresentadas, mas precisava começar a desvendá-las.

Dentre as muitas indagações acerca das ações educativas realizadas no contexto do campus, uma delas se referia as condições oferecidas aos professores para iniciarem as atividades. Se eles não têm formação para a docência e o campus funciona com MA, até aquele momento desconhecidas para a maioria, em que se apoiam para a construção das práticas didático-pedagógicas? O que os professores sabem sobre esses métodos ao serem inseridos na prática? Como acontecem as suas formações?

Em busca de respostas a essas questões, fui descobrindo por meio de informações dos colegas e professores que, para implementação do campus, a gestão e os primeiros docentes tiveram a assessoria de uma professora da Universidade Estadual Santa Cruz (UESC), situada na cidade de Ilhéus, estado da Bahia, uma instituição com experiência em PBL e Problemática no curso de Medicina.

Para os professores admitidos posteriormente, não havia uma ação formativa para a inserção dos docentes na prática que se deu a partir de conversas com as coordenações dos seus respectivos cursos, com os colegas de departamento e do acompanhamento de aulas dos colegas que já estavam em ação para observação das mesmas por um curto período de tempo. Naquele momento, em 2013, a assessoria da UESC continuava apenas com os professores do curso de Medicina.

Ressalto a inexistência no campus, de um registro sistematizado da formação realizada nessa assessoria. Da programação seguida, da duração, dos objetivos, entre outros elementos. Esse fato dificultou, naquele momento, minha compreensão do processo formativo, como também agora dificulta esta narrativa, partindo apenas de depoimentos orais de alguns professores que viveram a realidade retratada. Sabe-se que a assessoria ofereceu apoio à comissão de professores responsáveis pela organização dos procedimentos necessários para o início das atividades do campus. A elaboração dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), a apresentação das situações-problema a serem utilizadas nas sessões de tutorial que são as aulas teóricas realizadas com o PBL, a organização curricular e o sistema de avaliação referentes ao primeiro ciclo. A partir dos segundos ciclos, cada departamento foi adaptando a proposta às suas realidades e tiveram, pontualmente, mais um ou dois encontros com a assessoria da UESC para apoio às atividades de planejamento.

No meu contato com os professores, eles comentavam a forma adotada para suas inserções na prática docente como insuficiente e o tempo entre a preparação para

compreenderem o método e o início das atividades como muito curto. Diante de tais relatos, subentendia-se que para os envolvidos no processo de implantação do campus a maior necessidade de aprendizagem dos docentes se referia à aplicação do PBL. Tais fatos me levaram a novas problematizações para o estudo do contexto ora revelado. A compreensão dos elementos didático-pedagógicos, políticos, filosóficos, a reflexão teórico-prática e entender o ser professor também se faziam igualmente necessários? A Universidade, ao implantar um campus utilizando métodos de ensino diferenciados, não precisaria desenvolver uma política de formação sistematizada para todos os professores, iniciada antes da inserção do docente na prática e continuada no processo?

As questões supracitadas alimentaram as minhas reflexões, não com a pretensão de responsabilizar diretamente os profissionais envolvidos no processo de implementação do campus. A intenção é provocativa sobre a ausência de olhares dispensados às necessidades dos professores ao assumirem uma sala de aula. É dever do estado ampliar oferta de vagas no ensino superior e garantir acesso e permanência dos cidadãos. Entretanto, parece-me um tanto contraditório atrelar à ação de inserção e permanência as necessárias transformações metodológicas sem a devida formação dos responsáveis pela mediação do processo.

Embora não houvesse uma formação institucionalizada para os docentes, durante o processo, as inquietações da prática apontadas pelos professores levaram a algumas tentativas. No ano de 2013, foram promovidos alguns encontros pedagógicos ministrados através de palestras por professores externos ao campus, sem experiências em realidade de uma instituição que adota MA. Percebeu-se que essa prática estava longe de formar nos professores uma identidade voltada para as metodologias pretendidas e os colocava em uma situação na qual a proposta oferecida não atendia às suas necessidades. Foi perceptível a insatisfação dos docentes com o formato oferecido. Ao perceber esse fato, criou-se a Comissão de Formação Docente (CFD), constituída pelos próprios membros da DIPE e por um professor de cada curso, como mediador entre a DIPE e os colegiados dos cursos, com a intenção de construir coletivamente uma proposta que iniciasse um atendimento às necessidades previstas para a formação dos professores do campus.

Assim, no ano de 2014 teve início um programa de formação docente (PFD) com uma carga horária de 200 horas, organizado em modalidades à distância e presencial, concluído em julho de 2017. A intenção da CFD foi que com a conclusão do primeiro programa de formação realizado no campus, a própria comissão coordenasse atividades de avaliação da experiência com intenção de sistematizar os resultados obtidos, divulgá-los e, posteriormente, reformular um novo formato visando atender às necessidades dos docentes do campus tendo como meta a

institucionalização do programa. Entretanto, desde o último fórum de formação docente que encerrou o referido programa até o momento de elaboração desse texto, dezembro de 2017, não se desenvolveu nenhuma ação nesse sentido.

Esse fato me provoca inquietações porque considero o processo formativo como um dos elementos constitutivos da consolidação das ações pedagógicas do campus. Embora conceba que a prática seja ponto de partida para esse processo, refiro-me a necessidade de institucionalizar um PFD como espaço, tempo e ações garantidas para concretizar a formação continuada. A ausência de ações nesse sentido leva-me a refletir sobre como ainda é prática comum no interior das Instituições de Ensino Superior (IES), a falta dessa formação para os professores universitários, como lhes é negado oportunidades para o pensar, problematizar, compartilhar e refletir coletivamente, a partir da prática. A garantia de condições formativas possibilita o aperfeiçoamento dessa prática educativa que é favorecido quando os professores

[...] têm oportunidades de refletir, pesquisar de forma crítica, com seus pares, sobre as práticas educativas; explicitam suas crenças e preocupações, analisam os contextos e, a partir dessas informações, experimentam novas formas para suas práticas educativas. Esse processo possibilita a autonomia compartilhada e uma forma de articular teoria e prática, na qual os professores constroem saberes, competências, no contexto da busca de um aperfeiçoamento da prática educativa e, conseqüentemente, do desenvolvimento curricular atrelado aos projetos e às políticas de desenvolvimento global da profissão (ZANCHET; GHIGGI, 2008, p. 179).

Foi justamente dos momentos de formação com os professores do campus, que duas situações me chamaram a atenção para as problemáticas a seguir. A primeira refere-se aos desafios dos professores da área da saúde ao utilizar as MAEA, o que foi expresso por uma professora da seguinte forma: “Dormi bacharel e acordei professora, tendo que utilizar uma metodologia totalmente nova para mim”.

A segunda situação refere-se ao sentido dado pela fala de outro professor acerca da necessidade de se discutir sobre uma formação para a docência: “Acho muita pretensão nossa estarmos aqui para discutir educação. Eu não tenho que discutir educação para ser bom professor, tenho que ser bom técnico na minha área”.

Na expressão da professora, a referência de ser bacharel remete ao fato de não possuir formação para a docência e esse fato dificulta a ação docente em metodologias ativas, enquanto para o professor não importa a formação e a metodologia para a prática docente, mas os conhecimentos da área técnica.

Dessas posições antagônicas, emergiu o objeto de estudo desta dissertação: a (re)construção dos saberes dos professores universitários e o uso de metodologias ativas no

Campus UFS/Lagarto. Na tentativa de compreender a problemática, apresento as questões norteadoras deste estudo: como os professores expressam a (re)construção dos saberes de suas práticas e avaliam os resultados, considerando as singularidades das MA utilizadas? Quais os desafios encontrados no exercício da docência e as possibilidades de superação sinalizados por esses professores?

Parto de dois pressupostos: a) a docência é uma profissão e como qualquer outra tem conhecimentos próprios. Assumi-la utilizando as MAEA implica desafios e a necessidade de um processo formativo. b) a (re)construção dos saberes docentes se concretiza a partir das relações que os professores estabelecem entre a prática e as experiências relativas aos saberes disciplinares de suas áreas de formação, que se mesclam aos saberes curriculares referentes aos programas dos cursos em que lecionam e aos saberes experienciais advindos da sua história de vida, do contexto social e das vivências profissionais anteriores. Dessa forma, inicialmente não há relação da prática com os saberes profissionais decorrentes de conhecimentos teóricos das ciências da educação, por se tratar de professores universitários, sem experiência de formação para a docência.

A ausência de conhecimentos didáticos e pedagógicos, conforme expresso pelos professores universitários durante nossas conversas sobre a prática, implica desafios ao exercê-la e pode ser considerada um entre os vários fatores que interferem nos resultados do processo do ensino superior. Quando nos referimos à didática, não a entendemos apenas no sentido de um conjunto de técnicas e metodologias, mas principalmente como prática social de formação humana comprometida não com a reprodução, mas com a mudança das relações sociais instaladas (D'ÁVILA, 2012).

Relações sociais são partes dos saberes docentes que não se resumem ao que é aprendido na abordagem teórica por meio da formação acadêmica. De acordo com Tardif (2014), o professor é sujeito ativo de sua própria prática. Ele a organiza também a partir de sua vivência, da história de vida, da afetividade, de seus valores e da experiência que vai construindo no ofício docente.

Nesse sentido, o fato de se enfatizar a formação institucionalizada na prática dos professores universitários não se ignora que seja qual for a sua formação inicial, ao assumirem a docência, além dos saberes de suas áreas específicas, eles trazem grande parte dos elementos a partir dos quais se constituem a sua profissão. Ao desenvolverem-se profissionalmente, eles atribuem significados ao seu trabalho, entendendo-o como meio de sobrevivência e ao mesmo tempo como espaço formativo, *habitat* e universo profissional. Dessa forma,

[...] o homem, ao produzir materialmente a sua existência, também desenvolve uma produção subjetiva sobre a realidade, que, pela via da unidade prática/teoria, da ação/reflexão/ação, em princípio proporcionada pela educação escolar, gera um saber capaz de subsidiar uma práxis transformadora. Este é o caráter educativo do trabalho que à escola é impossível ignorar, cabendo-lhe instrumentalizar o cidadão, sobretudo através da crítica (BEZERRA, 2016, p. 25).

Essa *práxis* transformadora se dá no campo social e político. Ou seja, por meio da reflexão subjetiva sobre sua produção material as pessoas transformam a percepção da realidade em que vivem. Pelo princípio educativo presente no trabalho docente, mesmo entendendo os elementos específicos das áreas bacharelescas como indubitavelmente necessários para a prática e, os professores universitários como profissionais intelectuais formados em suas especificidades, convém que os saberes da experiência, tão utilizados pelos professores apresentem-se ancorados nos fundamentos produzidos no campo pedagógico, Pimenta e Anastasiou (2014).

Essas reflexões conduziram-me às categorias *a priori* e tiveram como marco teórico a formação docente (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014; FRANCO, 2012; CUNHA, 2008; MASETTO, 2002; 2003); nos saberes docentes (TARDIF, 2014) e nas metodologias ativas (BERBEL, 1995; 2008; 2012; SAVIANI, 1997; 2010; 2012; CAMBI, 1999; BATISTA, 2005).

Visando investigar a partir da problemática, este estudo tem como objetivo geral analisar as relações de sentido expressas pelos professores sobre a (re)construção dos saberes necessários para suas práticas, considerando as singularidades das MA adotadas.

Os objetivos específicos desta pesquisa são: i) identificar a concepção dos professores acerca da formação e dos saberes necessários para a prática; ii) descrever a avaliação dos professores sobre os resultados de suas práticas e a superação dos desafios encontrados no exercício de docência; iii) realizar inferências teóricas em confronto com os dados e a literatura investigada.

Ao iniciar a primeira revisão da literatura sobre a temática, realizei um levantamento no Banco de Dados de Teses e Dissertações (BDTD) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES) e nas Bibliotecas Digitais de algumas universidades, conforme quadro 01, o que me levou ao achado de 18 (dezoito) dissertações e 10 (dez) teses. Após leituras dos resumos desses textos, selecionei os que mais se aproximavam do meu objeto de estudo e utilizei para análise 13 (treze) dissertações e 05 (cinco) teses conforme consta no Quadro 01.

Quadro 01 – Levantamento de Pesquisas sobre a Temática

Produção	Autor	Ano	Base de dados	Data
Dissertação	ABREU	2009	Biblioteca Digital da UFRGS	12/04/2015
Dissertação	AIRES	2015	Plataforma Sucupira	19/05/2016
Dissertação	ALMEIDA	2009	Repositório UNIFESP	12/04/2015
Dissertação	BUENO	2011	Repositório da UFG	12/04/2015
Tese	CALHEIROS	2014	Banco de teses da USP	19/05/2016
Tese	CANEVER	2014	Biblioteca Digital da UFSC	21/05/2016
Dissertação	CAZAÑAS	2015	Plataforma Sucupira	19/05/2016
Dissertação	CORRÊA	2012	Biblioteca Digital da UFRJ	14/04/2015
Dissertação	COSTA	2012	PPGED UFPA	14/04/2015
Tese	MATIAS	2013	BDTD da UFG	21/05/2016
Tese	MESQUITA	2015	BDTD da UFS	08/06/2016
Dissertação	NUNES	2011	Biblioteca digital da USP	21/05/2015
Dissertação	SANTOS	2011	Repositório da UFU	21/05/2015
Dissertação	SANTOS	2014	Plataforma Sucupira	08/06/2016
Tese	SCHMIDT	2008	Repositório UFSC	27/05/2015
Dissertação	SILVA	2014	Repositório da UFU	08/06/2016
Dissertação	SOUSA	2011	Repositório da UFU	27/05/2015
Dissertação	VELOSO	2015	Biblioteca Digital da UECE	08/06/2016

Fonte: Elaborado pela autora.

Além dos estudos mencionados, foram encontrados 41 artigos referentes à temática dos quais 32 foram utilizados e constam nas referências bibliográficas deste estudo. Os trabalhos selecionados ensejam uma discussão sobre os pontos centrais da pesquisa representando, ao mesmo tempo, os achados de parte dos estudos que exprimem o que já se escreveu sobre a temática. O que vamos acrescentar decorre de leituras e análise dos teóricos e dos dados coletados no contexto empírico pesquisado.

Ao analisar os estudos selecionados, verifica-se que de modo geral os docentes universitários assumem a docência sem formação específica para o magistério e não há uma política institucional que supra tal ausência no processo da ação educativa, fato que coloca os saberes profissionais em absoluto silêncio por parte de órgãos oficiais e das instituições de ensino. No entanto, um dado chama a atenção para essa questão: todas as pesquisas sinalizam em seus resultados a necessidade de formação para a docência como possibilidade de melhoria da prática.

Nessa perspectiva, Santos (2011, p. 8) afirma que “[...] existe ainda uma distância entre o que é pretendido, em termos de aprendizagem, e o que o professor tem de conhecimento”. Da mesma forma, “[...] os professores não têm clareza dos referenciais que sustentam os Ciclos Pedagógicos” (CAZAÑAS, 2015, p. 10), quando se trata do conhecimento dos mesmos sobre

os fundamentos dos métodos que utilizam e da organização da proposta pedagógica e curricular em ciclos. Neste sentido, Matias (2013, p. 07) entende que “[...] a metodologia ativa de ensino e aprendizagem ainda representa um desafio para os professores, essencialmente pelas limitações pedagógicas”. Desse modo, a autora considera que para o uso de tais metodologias é imperioso que haja a formação dos professores.

Em alguns casos, o estudo e a prática para a transformação do currículo disciplinar em currículo integrado e do uso da metodologia tradicional para ativas iniciaram-se antes de concretizar a mudança, constituindo um processo de formação dos professores que trabalhariam com os cursos cujas estruturas curriculares e metodológicas seriam alteradas (ABREU, 2009; ALMEIDA, 2009).

Outro dado observado é que nem todos assumem a docência como profissão principal, embora se vejam como professores e admitam que sê-lo apenas com a formação específica e técnica dificulta a promoção da formação preconizada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Reconhecem que há necessidade de formação pedagógica, mas não há tempo disponível para fazê-lo por precisarem investir em outras demandas.

Há casos em que os resultados apontam para professores que ensinam de modo intuitivo. São profissionais competentes no exercício de sua profissão, como na área de medicina, por exemplo, onde muitos entendem que basta possuir conhecimento técnico-científico para saber ensinar (CALHEIROS, 2014). Muitos médicos afirmam estarem preparados para ensinar porque sabem resolver casos clínicos e, assim, deduzem que não precisam de formação pedagógica para a função docente. Entendem que com o tempo vão aperfeiçoando os saberes da prática.

A análise realizada das teses e dissertações selecionadas revela que embora algumas universidades tenham vários cursos da área de saúde, o uso de MA refere-se no máximo a três cursos (VELOSO, 2015), havendo casos em que a experiência fica resumida a apenas uma disciplina de determinado curso (BUENO, 2011) ou mesmo a algumas turmas de um período (ALMEIDA, 2009). Não foi encontrada uma realidade em que todos os cursos de uma mesma universidade se utilizem de tais estratégias de ensino e aprendizagem, diferencial do Campus UFS/Lagarto onde os cursos de bacharelado ofertados fazem uso das MA.

Uma vez concretizado o estudo e atingidos os objetivos traçados, os resultados poderão ter significativa importância para a realidade do Campus UFS/Lagarto e, de forma ampliada, para a educação como um todo. Isso se deve inicialmente por se tratar do primeiro estudo sobre a temática realizado nesse campus, onde, embora os professores utilizem MAEA há seis anos,

já tendo turmas egressas, ainda não foram realizadas pesquisas junto aos seus programas de graduação e pós-graduação em educação e saúde referentes ao tema estudado.

Na busca de produção sobre o tema, encontram-se muitas pesquisas referentes ao uso das MAEA, mas ainda são poucas as que se referem à formação do professor. No âmbito da UFS como um todo, foi encontrada apenas uma pesquisa voltada para o uso das MA: refere-se a uma disciplina Atenção Farmacêutica, buscando analisar o desempenho dos estudantes (MESQUITA, 2015). Existem quatro pesquisas de doutorado² em andamento, que têm o campus de Lagarto como *lócus* e as metodologias ativas como elemento presente nas discussões, mas nenhuma trata da temática referente aos saberes da prática docente, fato que destaca a relevância deste estudo.

Além disso, a pertinência desta pesquisa sustenta-se a partir do que é proposto nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)³ para os cursos da área de saúde, especialmente as que se referem aos oferecidos no Campus UFS/Lagarto, publicadas pelo Ministério da Educação no início da primeira década do presente século e em outras publicações atuais acerca da temática (ALVES; OLIVEIRA, 2014; BATISTA, 2005; BERBEL, 2012; MITRE et al, 2008). Analisando esses estudos, pode-se inferir como a utilização de MA nos cursos da saúde tem despontado um paradigma emergente, provocando nas universidades que oferecem cursos

²Vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, a pesquisa cuja temática é *Metodologias ativas de ensino na graduação em enfermagem*: reflexões sobre a formação profissional na perspectiva da integralidade, vem sendo realizada pelo professor Glebson Moura do curso de Enfermagem; Vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe a pesquisa cuja temática é *Educação, gênero e saúde*: experiência de docentes e discentes com a metodologia ativa no ensino superior em saúde, vem sendo realizada pela professora Roxane Alencar do curso de Fonoaudiologia; Vinculada ao Programa de Pós-graduação e Pesquisa em Ciências da Saúde da Universidade Federal de Sergipe, a pesquisa cujo tema é *O impacto das diferenças metodológicas no comportamento acadêmico dos estudantes da área de saúde de uma instituição de Ensino Superior pública estado de Sergipe*, está sendo realizada pela professora Elisdete Maria S. de Jesus, do curso de Farmácia; Vinculada à Área de concentração de Ensino em Saúde do Programa de Pós-graduação em Clínica Médica da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas - FCM/UNICAMP, a pesquisa cuja temática é *Educação interprofissional na saúde*: avaliação da educação interprofissional nos cursos da saúde do campus Lagarto da Universidade Federal de Sergipe, vem sendo realizada pelo professor Guilherme Barbosa, do curso de Fisioterapia.

³ Parecer CNE/CES 1133/2001, de 03 de outubro de 2001. Aprova Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Enfermagem, Medicina e Nutrição (BRASIL, 2001a). Resolução CNE/CES nº 3, de 7 de novembro de 2001, Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem (BRASIL, 2001b); Resolução CNE/CES nº 4, de 7 de novembro de 2001, Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina (BRASIL, 2001c); Resolução CNE/CES nº 5, de 7 de novembro de 2001, Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Nutrição (BRASIL, 2001d). Resolução CNE/CES nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Farmácia (BRASIL, 2002).; Resolução CNE/CES nº 3, de 19 de fevereiro de 2002, Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Odontologia (BRASIL, 2002a).; Resolução CNE/CES nº 4, de 19 de fevereiro de 2002, Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Fisioterapia (BRASIL, 2002b); Resolução CNE/CES nº 5, de 19 de fevereiro de 2002, Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Fonoaudiologia (BRASIL, 2002c); Resolução CNE/CES nº 6, de 19 de fevereiro de 2002, Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Terapia Educacional (BRASIL, 2002d).

na área a necessidade de refletirem sobre as mudanças em suas propostas de ensino e consequentemente sobre a formação dos professores.

O presente trabalho contribui, principalmente, no seu aspecto específico, na discussão do fato dos professores possuírem saberes disciplinares, curriculares e experienciais e da importância dos saberes profissionais igualmente necessários para o exercício das práticas docentes. Supõe-se ser necessário garantir condições de formação contínua dos professores, de modo que eles possam ressignificar os seus saberes e mobilizar esforços para transformarem suas experiências em processos de constante formação.

No caminho metodológico, adotamos como fundamento epistemológico e filosófico a dialética, na vertente materialista do pensamento marxista, entendida como uma concepção que defende estar a matéria em uma relação dialética com o psicológico e o social. As leis fundamentais do materialismo dialético são:

“[...] (1) a lei da transformação da quantidade em qualidade, segundo a qual as mudanças quantitativas dão origem as mudanças qualitativas revolucionárias; (2) a lei da unidade dos contrários, que sustenta que a unidade da realidade concreta é uma unidade de contrários ou de contradição; (3) a lei da NEGAÇÃO da negação, que pretende que, no conflito de contrários, um contrário nega o outro e é, por sua vez, negado por um nível superior de desenvolvimento histórico que preserva alguma coisa de ambos os termos negados (processo por vezes representado no esquema triádico de tese, antítese e síntese (BOTTOMORE, 2001, p. 259).

Assim, o ponto de partida deste estudo teve como tese a proposição afirmativa de que a construção dos saberes docentes dos bacharéis concretiza-se a partir das relações estabelecidas entre a prática e as experiências dos professores, admitindo-se a ausência de experiência em saberes profissionais, na perspectiva apresentada por Tardif (2014). A transformação da tese em antítese (ideia contrária), ou seja, a negação instaura-se durante o processo de investigação a partir do contato com o empírico e o movimento entre este e o abstrato. Obtém-se a síntese construída através da dupla negação (tese e antítese), representando o mais próximo possível a totalidade da realidade concreta.

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, que de acordo com Triviños (2013), apoia-se em características como a observação do ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como elemento-chave.

Quanto aos objetivos de pesquisa, a presente dissertação caracteriza-se pelo nível exploratório e descritivo. De acordo com Gil (2008), a perspectiva exploratória permite maior familiaridade com o problema e os demais elementos que farão parte da pesquisa, sendo mais

indicado para a análise bibliográfica e o estudo de caso. Já a pesquisa descritiva possibilita a exposição das características de determinadas populações ou fenômenos.

Em relação às fontes, utilizou-se o levantamento bibliográfico, a pesquisa de documentos oficiais como leis, decretos, portarias e resoluções publicadas pelo governo federal e pela UFS. Além destas, serviram-nos de fontes as ferramentas de pesquisa e busca disponíveis na rede virtual.

O procedimento utilizado na pesquisa foi o estudo de caso por se tratar da abordagem a uma temática particular e ter um caráter qualitativo cujas características, segundo Ludke e André (1986) permitem um tratamento de constante revisão de seus pressupostos e consideram o conhecimento sempre em processo de construção, além da relevância dada ao contexto em que o objeto de análise se insere. O estudo foi realizado seguindo um protocolo de organização. Consideramos que “[...] o protocolo é uma das táticas principais para se aumentar a confiabilidade da pesquisa de estudo de caso e destina-se a orientar o pesquisador ao conduzir o estudo de caso” (YIN, 2001, p. 89).

O universo empírico de realização deste estudo foi o Campus da UFS, sediado na cidade de Lagarto, região centro-sul do estado de Sergipe, criado no ano de 2009, como consequência de políticas públicas⁴ para expansão e reestruturação das universidades federais. As atividades de ensino, pesquisa e extensão tiveram início em 2011. A partir de então, o campus oferta 50 vagas anuais para cada um dos 08 (oito) cursos de bacharelado, quais sejam: Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia e Terapia Ocupacional.

Os sujeitos colaboradores deste estudo são professores universitários lotados no Campus UFS/Lagarto, que atuam como docentes nos oito cursos ofertados. A escolha se deu considerando critérios que representassem a diversidade de características e posicionamentos que constituem a realidade pesquisada, garantindo um mínimo de dois professores por curso.

Os instrumentos utilizados para coleta dos dados foram o questionário e a entrevista. O questionário foi empregado como forma de obter dados a partir de respostas a questões

⁴ Políticas públicas são entendidas como um instrumento ou conjunto de ações utilizadas pelos Governos para resolução de problemas públicos (SOUZA, 2006). Mas essa definição depende da visão que os entes governamentais possuem acerca do papel do estado. Os sistemas de governo respaldados na filosofia da política liberal, que alimenta o sistema capitalista de produção, defendem que o Estado não é o único responsável pela elaboração e garantia de políticas públicas, considerando que os recursos estatais não serão suficientes para atender as demandas sociais. O grupo de pensadores das políticas liberais pressupõe a necessidade de um processo de cooperação com atores não estatais e privados. Nesse sentido, entendem que para dar conta de suas responsabilidades cada vez mais amplas e complexas, o Estado se vê obrigado a buscar recursos por meio de um processo de cooperação com outros atores sociais, incluindo aí a iniciativa privada (SCHNEIDER, 2005).

dispostas ao informante. “Ele contém um conjunto de questões, todas logicamente relacionadas com o problema central” (CERVO; BERVIAN; SILVA, 2007, p. 53). Trata-se de um questionário exploratório (Ver Apêndice A), cujas questões fizeram referência a aspectos relativos ao perfil dos participantes e tiveram como intenção coletar dados visando à seleção dos sujeitos para realização das entrevistas. Os questionários foram enviados na forma *online* para 189 professores através do google docs, observados os cuidados a serem tomados com a realização de pesquisas *online* (FLICK, 2009).

Após devolução dos questionários no tempo previsto, foram realizadas 19 entrevistas entendidas não apenas como instrumento de coleta de dados verbalizados, mas também como “[...] uma situação de interação humana, em que estão em jogo *as* percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado” (SZYMANSKY, 2002, p. 12). As entrevistas (Ver Apêndice B) foram organizadas na forma semiestruturada por permitir, de acordo com Ludke e André (1986), flexibilidade na interação entre os sujeitos durante a realização.

Para a análise e interpretação dos dados utilizou-se a análise de conteúdo (AC), considerando os “pólos cronológicos” citados por Bardin (2016), como: “1. A pré-análise; 2. A exploração do material; 3. O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” (BARDIN, 2016, p. 125). A primeira fase é constituída pela leitura flutuante e pela organização do *corpus*, buscando o conhecimento e apreensão do conteúdo, das ideias iniciais; em seguida procedeu-se a análise mais detalhada para a codificação das informações, identificando-se as categorias e, por fim, a interpretação e inferência a partir dos dados organizados.

O presente trabalho está organizado em 5 seções, além desta introdução e das considerações finais. Esta primeira seção apresenta as questões introdutórias que descrevem a temática, o encontro com o objeto de estudo, a questão norteadora, os pressupostos, os objetivos, a metodologia e a estrutura organizativa da dissertação.

A segunda seção, metodologias ativas: emergências teóricas e práticas entre a formação e os saberes docentes, trata de uma análise sob o ponto de vista teórico que decorre da revisão bibliográfica com vistas a focar as metodologias ativas para estabelecer suas conexões com a formação docente e os saberes relacionados com esse processo. Dialoga-se com o aporte teórico sobre os contextos e conceitos relativos às categorias *a priori* da pesquisa. Apresentam-se reflexões a partir da dialética como aporte epistemológico, da origem dos métodos ativos e seus pressupostos, da formação e dos saberes que constituem a prática docente.

A terceira seção analisa o ensino superior no Brasil e a proposta formativa do campus UFS/Lagarto, apresentando-se uma síntese do contexto e dos fatores históricos que culminaram

na sua criação. A discussão realizada destaca aspectos relativos à formação do ensino superior no Brasil, ao Programa de Apoio a Planos de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais (Reuni) e ao panorama externo referente ao ensino em saúde que motivou o processo de implementação do campus UFS/Lagarto com a utilização das MA. Ainda nessa seção, discutimos os aspectos relativos à organização e proposta curricular adotada. Como fontes documentais, consultamos os corpora oficiais que serviram de base legal para as reformas da modalidade de ensino em estudo, constituídos pelas leis, resoluções, relatórios, decretos e portarias que culminaram na criação do campus.

A quarta seção descreve o caminho metodológico utilizado na realização deste estudo. Apresenta-se a natureza, a caracterização e o universo dos sujeitos estudados, fundamentando-se os instrumentos e os procedimentos metodológicos voltados para a coleta dos dados.

A quinta seção trata da formação, dos saberes docentes e MA: análises e discussão dos achados. A seção destina-se a apresentar e debater os resultados do aporte teórico-metodológico adotado. A análise qualitativa realizada toma por base a AC para a triangulação resultante do diálogo entre a teoria, os dados empíricos e a autoria sobre: i) formação e saberes docentes e ii) métodos ativos, desafios e possibilidades para a construção dos saberes docentes. Através da análise realizada foi possível ultrapassar os elementos aparentes dos dados e, mediados pelo movimento analítico da dialética entre o empírico e o abstrato, estimamos ter alcançado uma melhor compreensão da realidade investigada.

Na última parte, sobre a (re)construção dos saberes docentes na UFS/lagarto: tecendo algumas considerações finais, registramos as impressões construídas no processo, destacando os principais resultados e as contribuições da pesquisa considerando a compreensão da realidade que a mesma nos possibilitou. Buscou-se responder às questões norteadoras da investigação, destacar o alcance dos objetivos e descrever os elementos (re)significados da dissertação. Os pressupostos da docência como uma profissão e como tal possui saberes específicos que precisam ser apropriados pelos professores em suas práticas pedagógicas, e a (re)construção dos saberes a partir das relações estabelecidas pelos professores entre a prática e as experiências relativas aos saberes disciplinares, curriculares, experienciais, profissionais foram ratificados, mesmo que em parte, pelo diálogo teórico-empírico realizado durante o estudo.

2 METODOLOGIAS ATIVAS: emergências teóricas e práticas entre a formação e os saberes docentes

Considero que as ações humanas surgem de necessidades das realidades sociais concretas e visam atingir determinados fins, satisfazer necessidades, por isso não há neutralidade nas escolhas e decisões relacionadas às práticas sociais. Assim, as referências utilizadas não poderiam ser outras senão as que sustentam a visão de mundo do pesquisador, bem como a ação de pesquisar esse e não outro objeto de estudo implica a relação deste com a minha realidade particular, e, mais ainda, implica que de acordo com Gamboa (2008), para a dialética o mais importante não é o objeto, a coisa em si, mas as relações estabelecidas a partir dele, considerando a sua realidade empírica como ponto de partida para construção de conhecimentos que possam ressignificar a compreensão do próprio objeto no ponto de chegada.

Essa seção retrata os diálogos e as reflexões teóricas a partir de conceitos dos quais emergiram as categorias *a priori* desta pesquisa. Kuenzer (2012) apresenta uma diferenciação entre dois grupos de categorias a saber: i) as metodológicas referentes a leis objetivas e universais, que indicam a forma de investigação e devem ser usadas como apoio para os procedimentos, das quais selecionou-se trabalho, contradição e práxis; ii) as de conteúdo, que são referentes à especificidade de cada pesquisa neste estudo, constituídas por metodologias ativas, formação e saberes docentes. As categorias metodológicas são universais e devem ser aplicadas para entender as categorias de conteúdo, que são particulares.

Na primeira subseção refletiu-se à luz das categorias da dialética como referencial teórico que fundamenta minha forma de entender e problematizar a realidade. Para tanto, abordei o trabalho na perspectiva do seu princípio educativo, realizado na *práxis* e instrumento para a superação das contradições que emergem do contexto da prática docente pautada em MAEA.

A partir da segunda subseção a reflexão se refere aos princípios das MA e o seu uso no contexto de ensino e aprendizagem mediado por professores universitários, destacando a formação, os saberes e a (re)construção destes últimos na prática docente do ensino superior voltado para formação de profissionais da área da saúde. Inicialmente, contextualizei os conceitos e a origem das MAEA, para em seguida, como desdobramento da subseção, discorri sobre as tendências pedagógicas que embasam as metodologias consideradas.

Na terceira subseção conjecturou-se acerca dos conceitos referentes a formação e saberes da prática docente, destacando a concepção de currículo como instrumento hegemônico do processo de formação profissional, e ao mesmo tempo contra hegemônico como possibilidade de superação dos modelos alienantes de formação tendo em vista a transformação social. Ainda como desdobramento dessa subseção abordou-se o processo em que o bacharel se constitui professor universitário e realiza a configuração dos seus saberes docentes na área de saúde.

2.1 Trabalho, contradição e *práxis* como categorias analíticas de formação e (re)construção dos saberes docentes

Início essa reflexão explicitando o entendimento de sociedade como uma realidade material, histórica, política, ideológica e cultural na qual os homens se organizam coletivamente para a produção de sua subsistência como sujeitos singulares e sociais. A realidade, nessa perspectiva, é fruto da ação humana e constantemente transformada pela luta das forças produtivas com as forças de produção (SAVIANI, 1997).

Essa natureza contraditória, constituída pelas relações antagônicas formadas no interior da sociedade, de acordo com as forças estabelecidas em sua própria organização movimenta as transformações sociais (FRIGOTTO, 2000). No entanto, essa organização não é natural e não se apresenta de forma estanque. Ela se concretiza no movimento dinâmico do processo histórico e cultural a partir das relações com o trabalho como princípio educativo, pelo qual o homem transforma a realidade e é por ela transformado, tornando-se humano.

Esse tornar-se humano passa também pela educação entendida como “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 1997, p. 17). O homem não é naturalmente humano, ele assim se constitui enquanto ser singular que nasce inacabado, dependente de outros, mas imerso num contexto histórico-cultural que lhe é pré-existente e nele vive num constante processo de construção de si e da realidade. Lembra o autor que se, ao nascer, o homem for abandonado fora do convívio e da cultura humana, ele não ascenderá a essa condição.

Postas essas considerações, situo a reflexão a partir da dialética, visando analisar a realidade e os fenômenos em suas múltiplas formas e determinações, ou seja, o contexto da

prática docente dos professores universitários do Campus UFS/Lagarto para a (re)construção dos saberes, considerando as especificidades das MAEA assumidas. Para tanto, recorreremos às categorias considerando-as como

[...] substâncias do entendimento, ou seja, os conceitos fundamentais que a priori referem-se à realidade, não a descrevendo concretamente, mas sim facultando uma abordagem global. Com o apoio delas, os problemas são mais facilmente percebidos, e ordenados. Representam os elementos principais de uma concepção de mundo, ou seja, das representações; das relações entre elas resulta uma visão de mundo e a percepção da essência do real (BEZERRA, 2017, p. 49).

Considerando a relação direta entre o objeto de estudo e a categoria trabalho, principalmente no aspecto do seu princípio educativo, reflito sobre a influência desse princípio na (re)construção dos saberes docentes que contribuem com a formação dos profissionais da área da saúde, diante das novas exigências postas para esse processo. O trabalho como categoria representa a forma de entendimento da relação do homem com a natureza, com a sociedade, com os outros homens e com a vida.

Para Marx (1985), é o trabalho que diferencia o homem dos demais animais, não apenas por transformar a natureza para atender às suas necessidades básicas produzindo sua própria subsistência, mas, principalmente, porque antes de agir o homem planeja a ação, atribuindo-lhe finalidade, intenção, criando ontologicamente o mundo humano, que é o ser social. O princípio ontológico do trabalho “[...] o define como prática social fundamental, fenômeno histórico-social” (BEZERRA, 2016, p. 80).

Nessa perspectiva, o trabalho atende a duas dimensões: uma de garantia das necessidades da existência material e outra das necessidades propriamente humanas, sociais, partes de uma coletividade, um princípio educativo. Pelo trabalho, o homem se reconhece como tal, como pertencente a uma cultura historicamente construída que lhe diferencia dos demais seres à condição de humano. Nesse sentido, é no exercer a prática docente que os professores universitários se constituem profissionais da educação. Assim, o trabalho deve ser pensado

[...] como a atividade exercida exclusivamente por homens, membros de uma sociedade, atividade através da qual – transformando formas naturais em produtos que satisfazem necessidade – se cria a riqueza social; estamos afirmando mais: que o trabalho não é apenas uma atividade específica de homens em sociedade, mas é, também e ainda, o processo histórico pelo qual surgiu o ser desses homens, o ser social. Em poucas palavras, estamos afirmando que foi através do trabalho que a humanidade se constitui como tal (MARX, 1985, 149).

Humanizar o homem é, nessa perspectiva, a dimensão primordial do trabalho que, ao ser desenvolvido, transforma a natureza, cria e transforma o próprio homem. Por ele, as relações homem e natureza criam uma organização social e econômica tal que provocam sempre uma transformação da realidade, na qual o homem age em seu benefício e no da coletividade. Entretanto, Marx (1985) lembra que no percurso histórico da humanidade essas relações foram sendo modificadas e o trabalho foi perdendo as dimensões social, coletiva e humanizadora, ganhando dimensões de sofrimento, de alienação, de castração, de impotência e opressão. O autor aponta o princípio educativo do trabalho como caminho para mobilização dos trabalhadores visando à superação das contradições presentes no interior da realidade social.

Em determinados tipos de sociedade (tribal, familiar, comunitária) a divisão social do trabalho permite a troca de produtos entre diferentes sociedades, visando ampliar os diferentes meios de produção e de uso. Com o advento do modo de produção capitalista⁵ os produtos são gradualmente transformados em mercadorias modificando por completo, as relações entre o trabalho e sua divisão social (BOTTOMORE, 2001). No sistema capitalista para a produção e troca de mercadorias no mercado é necessária essa divisão. A produção antes individualizada e independente passa a fazer parte de uma coletividade, vigiada e subordinada ao capital. O produto do trabalho além de atender as necessidades de subsistência do trabalhador, passa a gerar a mais-valia⁶ (MARX, 1985).

Konder (2008) descreve como nesse pensamento a apropriação do modo de produção que gera a divisão social do trabalho, a divisão da sociedade em classes e a exploração do trabalho de uma classe por outra, transforma o sentido do trabalho. Invertem-se as relações e o trabalho torna-se mecanismo de alienação. O homem explorado passa a produzir mecanicamente a sua existência, vendendo o seu trabalho para a sua sobrevivência e para a produção de riquezas dos proprietários dos meios de produção. Sua força de trabalho transforma-se em mercadoria, um valor que gera lucro para outros. Nesse sentido, Marx (1985) se refere ao processo de alienação do trabalho como fruto das relações do sistema capitalista pelas categorias valor e mais-valia, considerando a alienação como uma prática instalada no interior das relações sociais estabelecidas no mundo do trabalho.

⁵ O capitalismo é um conjunto de relações sociais que, ao transformar o servo em trabalhador livre, coletivizou o trabalho, desenvolveu a indústria, requereu uma nova habilitação no interior da fábrica e se expandiu através da divisão internacional do trabalho. A divisão capitalista do trabalho é contraditória. De um lado libera a força do trabalho, de outro a transforma em mercadoria. Ela socializa o trabalho enquanto se apropria dos seus resultados de modo a que o trabalhador perca tanto o controle sobre o processo de produção quanto sobre o valor do produto (CURY, 1995).

⁶ Parte da produção do trabalhador é apropriada pelo capitalista sem uma troca equivalente. Essa apropriação corresponde à produção a mais que o trabalhador é obrigado a fazer para o dono do meio de produção. (BOTTOMORE, 2001)

Para o autor, o movimento contraditório da organização do modo de produção na sociedade capitalista é gerado pela desigualdade das relações da própria produção no interior do sistema. As diferenças entre o que o trabalhador produz, o que ele recebe pelo trabalho, o que efetivamente usufrui do produzido e a ideia de socialização dos produtos difundida pelos donos do capital são os primeiros elementos contraditórios. O humano é desigual, o trabalho não mais edifica, embora o sistema defenda que a produção é socializada. Entretanto, não se trata de um processo passivo, pois as contradições são percebidas e dessa forma tornam-se mobilizadoras de reação. Apesar das forças alienantes⁷ e ideológicas⁸ do sistema capitalista tentarem naturalizar essas relações, a existência de contradições é evidente e as crises são geradas no interior do próprio sistema.

De acordo com Bezerra (2016, p. 104), “[...] o capitalismo tem revelado contínua capacidade de gerar e superar crises, de inaugurar ciclos, segundo a dinâmica histórica da acumulação”. A autora descreve a caracterização da crise estrutural que se estabeleceu no contexto dos anos 1970 a 1990, fruto de objetivos do próprio sistema capitalista como marcada pela

[...] transição do regime de acumulação fordista para o da acumulação flexível, pela crise do Estado de Bem-Estar Social, defesa de um Estado Mínimo e desregulação da economia, tendo o mercado como regulador das relações sociais e a livre concorrência como maior valor. Nesse contexto dão-se o predomínio dos regimes neoliberais e neoconservadores, o avanço tecnológico e as novas formas de organização do trabalho, além da retomada do capital humano (neocapital humano) que ainda afirma uma linearidade na relação qualificação/renda. No atual ciclo, o conhecimento ocupa lugar de destaque enquanto força produtiva, o que impõe o modelo de acumulação flexível (fundado na competência), forma de organização do processo produtivo baseado na mutualidade e qualificação multifuncional (BEZERRA, 2016, p. 105).

A autora ainda destaca como a partir do final do século XX e as primeiras décadas do século XXI incluíram-se nesse contexto as transformações sociais decorrentes de setores como a microeletrônica, a microbiologia e o energético, tudo isso atrelado ao processo de globalização da economia, alterando o paradigma de produção do século XXI que incorpora entre as principais características

⁷ Alienantes no sentido de alienar, ou seja, tornar o homem alheio, estranho, indiferente em relação aos resultados ou produtos do seu trabalho, e/ou a natureza na qual vive, e/ou a outros seres humanos, além de a si mesmos (BOTTOMORE, 2001)

⁸ Referentes a ideologia no sentido colocado por Marx (1984) na primeira fase dos seus escritos, como uma distorção do pensamento que nasce das contradições sociais e as oculta. Ao ocultá-las, a distorção ideológica contribui para a sua reprodução e, por isso, serve aos interesses da classe dominante.

[...] integração e flexibilidade dos processos e mercados de trabalho, produtos e padrões consumistas, novos setores de produção, mecanismos de serviços financeiros e mercados; incremento das inovações comerciais, tecnológicas e organizacionais; aumento do setor de serviços; novos conjuntos industriais localizados em áreas ditas subdesenvolvidas; compressão espaço-tempo, com a comunicação via satélite e facilidade de transporte (pelo baixo preço); descentralização e abertura para o mercado internacional. Acrescenta-se ainda, como características emergentes, o desemprego e as precárias formas de trabalho, que representam aspectos dramáticos dessa reorganização do capitalismo (BEZERRA, 2016, p. 110 - 111).

Diante dessas transformações, novas exigências são feitas aos trabalhadores de forma diferenciada, de acordo com as necessidades de produção estabelecida pela divisão social do trabalho. De acordo com a autora, tem-se desde trabalhadores que se veem obrigados a qualificação constante em nome do desenvolvimento de habilidades e competências pautadas na capacidade de raciocinar logicamente, de atuar em equipe, de aprender a aprender, de identificar e solucionar problemas e desafios novos, entre outros atributos; ao grupo de trabalhadores de quem não se exige muita formação considerando a natureza das atividades que desenvolvem, de modo que ambos contribuem para atender as necessidades do sistema capitalista de produção.

No novo cenário, o trabalho como princípio educativo, configura-se como um dos instrumentos a serem utilizados para análise e transformação da ordem socioeconômica que está provisoriamente posta. Nesse sentido, apesar de não ser a única instância social formativa, a escola pode desempenhar importante papel considerando que a sua função não se resume a apenas socializar o saber historicamente acumulado como também a educação escolar

[...] poderá representar um espaço catalizador dessa crítica ao trabalho capitalista (aí tomado, portanto, como objeto de crítica), considerar as repercussões dos paradigmas produtivos no processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno, na formação e qualificação do homem, sob o risco de se ver reduzida a uma racionalidade técnico-industrial (BEZERRA, 2016, p. 117).

Faz-se necessário que os profissionais da educação reflitam a ação docente a partir do princípio educativo do trabalho, considerando as dimensões social e política como partes fundamentais da educação escolar, de modo que a sua prática se transforme em espaço e tempo formativos para si e seus alunos.

Na realidade vivida pelos sujeitos colaboradores desta pesquisa, na qual transformações foram impostas para a formação dos profissionais da saúde, os dados analisados mostraram que os professores, mesmo inconscientemente, se utilizam do princípio educativo do trabalho como mecanismo de reflexão e formação. Isso é notável quando os docentes buscam formação/informação para aperfeiçoar suas práticas, quando utilizam as suas atividades como

ponto de partida para reflexões que provoquem transformações da realidade ou quando problematizam as condições que lhes foram oferecidas na fase inicial das atividades no campus e a imposição e o uso do PBL como metodologia exclusiva para as sessões de tutorial., assim como quando questionam a mediação de módulos cujas temáticas não se referem as suas especialidades e, ao mesmo tempo, encontram estratégias para concretização de suas práticas buscando a superação dos desafios encontrados. Nesse contexto, o processo formativo não se refere apenas à formação da força de trabalho qualificada (capital humano), mas sobretudo ao desenvolvimento de cidadãos ativos, sensíveis às situações sociais e conscientes do seu papel social e críticos da realidade, com vistas à transformá-la.

A contradição é outra categoria que utilizada para compreender o objeto de estudo, considerando que é no interior do trabalho docente que ela se manifesta. A contradição é a categoria que rejeita a ideia de permanência, sendo responsável pela promoção do movimento possibilitando a transformação dos fenômenos presentes nas práticas sociais. Nesse sentido, “[...] a contradição é a base de uma metodologia dialética. Ela é o momento conceitual explicativo mais amplo, uma vez que reflete o movimento mais original do real. A contradição é o próprio motor interno do desenvolvimento” (CURY, 1995, p. 27).

A primeira situação contraditória assinalada por Marx (1985) no modo de produção capitalista situa-se quando este imprime um caráter social às forças produtivas, porém os meios de produção são propriedades privadas, fato que transforma as relações de produção. Pensando na descrição da categoria trabalho, apresentada anteriormente, entende-se que é pela contradição que se percebe como o trabalho passa de instrumento de humanização para instrumento de exploração do homem.

Desse modo, as múltiplas determinações e manifestações que compõem um objeto, uma realidade são captadas pelo movimento dos elementos contraditórios. Por isso, o pesquisador deve “[...] buscar captar a todo momento o movimento, a ligação e a unidade resultante da relação dos contrários que ao se oporem dialeticamente, um incluindo-se/excluindo-se no/do outro, se destroem ou se superam” (KUENZER, 2012, p. 65).

No processo de análise de qualquer realidade, para a dialética, é imprescindível que se entenda não apenas a dimensão imediatamente perceptível, ela é o ponto de partida, mas o conhecimento, a totalidade, não se encerra nela. Na visão de Konder (2008), há a dimensão mediata na qual encontram-se aspectos que não podem ser isoladamente compreendidos, são os aspectos contraditórios. Para compreendermos tais aspectos é preciso considerar a relação entre eles e o que eles não são. Nesse sentido, para a dialética, o avanço transformador se inicia pela superação da contradição.

Como categoria que se manifesta em toda e qualquer relação social, no presente estudo, utilizá-la me auxiliou na análise dos movimentos contraditórios presentes na totalidade do ser professor universitário que utiliza MA no contexto pesquisado. Observamos os princípios contraditórios na ausência de um PPI do Campus UFS/Lagarto como documento norteador (registro da identidade e ações educativas a serem realizadas no campus) para a elaboração dos PPC. Também foi percebido como contradição a ausência de oportunidades formativas institucionalizadas, como processo de formação inicial e continuada para os professores admitidos no campus, considerando as particularidades das metodologias adotadas e, além disso, a importância de formação continuada pela qual se promovam reflexões coletivas sobre a prática. Outro movimento contraditório é percebido quando se teoriza uma metodologia como ativa, o PBL, mas a sua estrutura metodológica é rígida, repetitiva podendo tornar-se como relatado nos dados, uma forma mecânica e enfadonha. Há contradição também no ato de solicitar no processo seletivo para a admissão de professores especialidade em determinada área de conhecimento e após admitidos eles serem encaminhados para mediação em módulos cujas temáticas não têm relação com a especialidade referida no edital do concurso, entre outros.

No contexto educacional, “[...] a categoria da contradição, ao pretender expressar o real contraditório como ele é, deve buscar nas relações sociais a matéria dessa expressão, e como essas relações articulam o discurso pedagógico com a totalidade (CURY, 1995, p. 16). Nesse sentido, recorremos a essa categoria entendida como decorrente do processo contraditório em que se movimentam as relações humanas. Ou seja, são as constatações geradas pelas contradições que nos levam a conhecer uma totalidade. Um objeto só é percebido, porque há o contrário dele, e, entendê-lo como uma totalidade só é possível a partir da análise das partes menos abrangentes apresentadas nos contrários.

Por fim, buscou-se entender a relação teórico-prática como fruto da *práxis* que é a reflexão consciente sobre a ação, diante da relação direta que tem com o trabalho (MARX, 1985). Não apenas no sentido da realização da atividade material atendendo às necessidades materiais do homem, mas como a constituição do ser humano e social. Para esse autor, a *práxis* não significa apenas buscar a unidade e a articulação entre teoria e prática, mas entendê-las como elementos socializadores da expressão humana através do trabalho. A *práxis* como atividade humana se concretiza na relação que o homem estabelece com a natureza modificando-a para atender as suas necessidades.

Nessa perspectiva, a *práxis* se dá no movimento do pensamento do abstrato ao concreto mediado pelo empírico, lembrando que o empírico é o ponto de partida, o objeto aparente, inicialmente percebido e o concreto é o ponto de chegada, é o conhecimento elaborado no

movimento do pensamento entre o empírico e o abstrato (GAMBOA, 2008). Assim, é no movimento da prática para a teoria e desta para a prática, entendendo a prática como ação a partir do empírico e a teoria como parte do abstrato, que a *práxis* se constitui.

Para Kuenzer (2012, p. 64), a teoria já produzida será sempre retomada de acordo com as demandas da compreensão do empírico e considerada sempre como marco inicial e provisório, a ser reconstruída e transformada a partir da sua relação com o objeto. Se a teoria é assim considerada "[...] a questão de saber se ao pensamento humano pertence a verdade objetiva - não é uma questão teórica, mas uma questão prática. É na *práxis* que o homem tem de comprovar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno, do seu pensamento" (MARX, 1984, p. 107-108).

A concepção dessa categoria guiou-me na reflexão sobre a *práxis* dos professores sujeitos desta pesquisa; buscamos identificar a expressão dos professores sobre o seu trabalho, a transformação de suas práticas e de si mesmos, pela realização do movimento entre o empírico, o abstrato e o concreto da sua prática docente como atividade livre, criadora e transformadora conforme o sentido da *práxis* no pensamento dialético.

2.2 Princípios teóricos das tendências pedagógicas e as modalidades de uso das metodologias ativas

A reflexão que segue discute os conceitos, a origem e os fundamentos das metodologias ativas, propagados pelos Ministérios da Educação e da Saúde no Brasil, como ideais para a formação de profissionais da saúde. Discorre, ainda, sobre as tendências pedagógicas que fundamentam as concepções de educação presentes nas práticas educativas, destacando as duas tendências que fundamentam as metodologias adotadas no Campus UFS/Lagarto. A escolha das estratégias de ensino implica assumir uma visão de mundo e postura na ação condizentes com as bases teóricas nas quais se ancoram historicamente. Utilizar as metodologias ativas é uma opção política que visa romper com um modelo de formação voltada para o individualismo e a competitividade mercadológica sustentada pela lógica liberal.

O termo ativo é entendido etimologicamente a partir do vocábulo latino *activus*, de *actus*, cujo significado é ser agente, exercer a ação, colocar em movimento (MUNIZ; CASTRO, 2005). Destaca-se que, segundo a vertente da psicologia cognitivista, ativo não é apenas no sentido de exercer a ação, movimentar-se na perspectiva física e concreta. Para Piaget (1998),

o ativo que promove o desenvolvimento pressupõe concomitantemente uma ação material e outra cognitiva e abstrata que reflete-age-reflete. Nessa perspectiva, epistemologicamente, uma ação é ativa se o sujeito, ao praticá-la, interage de forma dinâmica com os objetos (dados, fatos, conceitos, problemas, realidades, meio social etc.), em experiências com significado tal que lhes possibilitem reflexões, abstrações, relações, operações, coordenações e formalizações.

A aprendizagem ativa tem como pressuposto a construção do conhecimento como consequência da ação cognitiva, “[...] não no sentido de meras respostas associativas, mas no sentido muito mais profundo da associação do real com as coordenações necessárias e gerais da ação” (PIAGET, 1998, p. 37). Nesse sentido, aprende-se ativamente quando se age, no sentido de praticar a ação atuando concretamente sobre o novo a ser aprendido. A ato de conhecer não se concretiza pelo empirismo nem pelo inatismo, mas pela elaboração contínua de operações e de novas estruturas.

De acordo com autor a inteligência é responsável por executar e coordenar a ação assimilando os dados às suas estruturas operatórias superiores de modo a organizar o real a ser apreendido. Não obstante, reconhece que a construção do conhecimento além dos fatores anteriormente citados, também perpassa por processos transmissivos sociais e linguísticos, mas esses não podem ser a base exclusiva, como por muito tempo se acreditou e agiu.

Entende-se a metodologia de ensino não apenas como caminho metodológico para se chegar aos objetivos, mas como a articulação e a efetivação de todas as dimensões que envolvem o ato educativo e orienta as posições político-filosóficas expressas através das concepções de mundo, de homem, de mulher, de história, de educação, de relação professor-aluno, entre outros aspectos que configuram a não neutralidade do ato educativo (FREIRE, 1996). A metodologia não se restringe ao planejamento da aula, nem a aula em si; pelo contrário, ela se torna plena através das relações com a prática social, a qual lhe confere um caráter de historicidade, de interlocução e de participação.

Nessa perspectiva, há várias metodologias de ensino intimamente vinculadas a concepções epistemológicas e de “[...] uma visão de mundo, pois as práticas científicas e pedagógicas são aspectos de uma totalidade maior: a prática social” (MANFREDI, 1993, p. 4). Assim, a educação é uma prática social e como tal é universal, intencional e histórica não devendo ser compreendida dissociada dos contextos históricos em que se constitui.

Embora a preocupação com a metodologia de ensino já estivesse presente na educação jesuítica promovida pela Companhia de Jesus no século XVI, data da Europa Renascentista do século XVII, a primeira vez na história da educação ocidental em que se descreve um método de ensino, considerado uma didática magna, capaz de ensinar tudo a todos. Havia um modelo

de sociedade a manter e um ideal de homem a formar. Para tanto, a questão colocada era pensar para quem, para que, o que e como ensinar. Precisava-se de uma pedagogia que se estabelecesse, conforme Franco (2012, p. 48) “[...] como uma prática social para organizar a educação em um determinado tempo e espaço, refletindo sobre suas finalidades e meios mais adequados [...] de forma que sejam atingidas as finalidades estabelecidas”. Comenius (2001) apresenta, nesse contexto, um método capaz de ensinar tudo a todos ao afirmar:

[...] nós ousamos prometer uma *Didática Magna*, isto é, um método universal de ensinar tudo a todos. E de ensinar com tal certeza, que seja impossível não conseguir bons resultados. E de ensinar *rapidamente*, ou seja, sem nenhum enfado e sem nenhum aborrecimento para os alunos e para os professores, mas antes com sumo prazer para uns e para outros. E de ensinar *solidamente*, não superficialmente e apenas com palavras, mas encaminhando os alunos para uma verdadeira instrução, para os bons costumes e para a piedade sincera. Enfim, demonstraremos todas estas coisas *a priori*, isto é, derivando-as da própria natureza imutável das coisas, como de uma fonte viva que produz eternos arroios que vão, de novo, reunir-se num único rio; assim estabelecemos um método universal de fundar escolas universais (p. 04).

A pretensão de Comenius era organizar a educação do seu tempo que se impõe sistemática, coletiva e complexa, sendo necessário pensar sobre ela, dar-lhe sentido, torná-la acessível e possível a todos. Pode-se considerar o nascimento da didática moderna para além da técnica de ensinar, situando-a na arte de ensinar, que apoiando-se na filosofia pensa, reflete e direciona o sentido da ação escolar e, conseqüentemente, do professor.

É desse contexto que nasce a matriz escolar presente até os dias atuais, considerando todas as transformações históricas que respaldaram os princípios teórico-metodológicos, filosóficos, políticos e ideológicos expressos nas diversas tendências pedagógicas que norteiam a prática docente. Conhecer-las e os seus contextos é fundamental para entender porque a prática educativa é pensada de formas diferentes. A quem interessa que seja desse e não de outro modo. E, ainda, por que determinados conteúdos e métodos são escolhidos em detrimento de outros. É da concepção de sociedade assumida pelas tendências pedagógicas que se define o tipo de sujeito, a concepção de educação, de ensino e aprendizagem, o papel dos conteúdos, do estudante e do professor para direcionar a elaboração das propostas pedagógico-metodológicas utilizadas nas práticas docentes, mesmo que sem consciência dos professores.

Buscando compreender a origem das metodologias ativas e suas relações com as tendências pedagógicas, observa-se que é comum entender essas metodologias como criadas e

utilizadas, exclusivamente, pelo movimento escolanovista ⁹. É possível afirmar esse entendimento como um equívoco, uma vez que a escola nova teve início na “Inglaterra por Cecil Reddie (1858-1932) que, em 1889, abriu uma escola para rapazes dos 11 aos 18 anos” (CAMBI, 1999, p. 515). Na proposta da referida escola, as mudanças idealizadas para o ensino pretendiam adequar a educação às novas exigências da sociedade moderna. O autor relata que, após a Inglaterra, vários países do mundo adotaram a ideia de Reddie e a escola nova tornou-se escolas novas. Movidas pela necessidade de formação de diferentes habilidades demandadas pela nova sociedade industrial em desenvolvimento, a intenção dessas escolas foi preparar os sujeitos para o desenvolvimento das capacidades produtivas socialmente exigidas pela revolução industrial.

Manacorda (1992) destaca como a nova relação educação-sociedade industrial, da qual surge o escolanovismo, estabelece-se concomitantemente às discussões das singularidades da infância descobertas no campo da Psicologia, que sugerem as abordagens ativas como caminho metodológico favorável ao desenvolvimento e à aprendizagem. Diz o autor que nas escolas novas

[...] a espontaneidade, o jogo e o trabalho são elementos educativos sempre presentes: é por isso que depois [as escolas novas] foram chamadas de ‘ativas’. [...] Portanto, o conhecimento da psicologia infantil e da psicologia da idade evolutiva, tanto da criança individual como da infância e da adolescência em geral, como idade que tem em si suas leis e sua razão de ser, são temas essenciais da pedagogia das escolas novas (MANACORDA, 1992, p. 305).

Castanho (2008) reforça que o fato da Psicologia ter, no mesmo contexto de surgimento da escola nova, afluído as discussões sobre as teorias da aprendizagem que favoreceram o uso das metodologias ativas, os propósitos não foram os mesmos. Para a autora, essas estratégias constituem um conhecimento e uma prática didática que têm sua validade como estratégia de ensino e aprendizagem para além da ideologia educacional liberal, ainda que tenham se desenvolvido em conjunto com ela. As escolas novas agrupavam um movimento educacional de ideologia liberal que vivia uma fase de expansão. Os interesses dessas escolas eram voltados para atender à classe dominante, apesar de em alguns casos tentarem desenvolver experimentos com escolarização de massa, de elevação do nível de estudo das classes

⁹ Movimento de transformação da educação proposto pela Escola Nova nas primeiras décadas do século XX, como crítica à prática da educação tradicional. Foi o mais vigoroso movimento de renovação da educação depois da criação da escola pública burguesa. Para saber mais ver Gadotti, (1994).

populares. Esse movimento, atualmente, é dissolvido no neoliberalismo pedagógico, expresso na chamada pedagogia das competências.

Para além dessa posição da autora, entendemos que, muito antes do surgimento da escola nova no século XIX, as primeiras expressões dos princípios dos métodos ativos encontram-se registradas em três épocas distintas: na antiguidade grega, no século XVII e no século XVIII. De acordo com Franco (2012), inicialmente, tais princípios encontram-se na maiêutica, método utilizado por Sócrates que consistia em pelo diálogo problematizar as ideias do interlocutor, levando-o a pensar e a expressar-se sobre suas opiniões em relação a si mesmo e à verdade. O filósofo condenava a imposição do método retórico dos sofistas, por não possibilitar a reflexão e a expressão dos aprendentes. A autora destaca que para Sócrates, não basta transmitir informações, pois só se aprende a partir do pensar sobre si mesmo, sobre o objeto a ser aprendido. A dialética e os questionamentos usados por Sócrates como estratégia de ensino podem ser entendidos como uma provocação geradora do que, milênios depois, Piaget (1998) denominou de desequilíbrio, que leva o sujeito a buscar a resposta para a acomodação do conhecimento, do novo. Os pressupostos do método socrático podem ser entendidos como [...] a intenção de fazer o sujeito aprender por si e por em movimento seus próprios mecanismos mentais; [...] a educação como diálogo, como participação do sujeito, educação para além da informação, transcendendo a mera transmissão realizada por um único sujeito (FRANCO, 2012, p. 45-46).

No século XVII foi a vez de John Locke apresentar uma proposta pedagógica em que sinalizava princípios dos métodos ativos. Cambi (1999) situa Locke como jovem partícipe da sociedade inglesa, no momento em que o estado feudal se transforma em monarquia parlamentar, a economia agrícola passa pela revolução industrial e há a emergência de novos grupos sociais, entre eles a burguesia. Com uma visão pedagógica centrada na tendência liberal renovada progressivista, o sujeito para quem Locke pensa a educação é o jovem burguês visto como modelo ideal para a nova classe dirigente. São citados como princípios dos métodos ativos expressos no pensamento pedagógico lockeano “[...] a liberdade, a autonomia, a auto educação, apelo à curiosidade e à atividade das crianças, bem como seu instinto ao jogo. [...] Interesses que movem suas necessidades concretas” (CAMBI, 1999, p. 37-318).

No século XVIII, o expoente do pensamento pedagógico foi Rousseau, considerado por Gadotti (1994), o precursor da escola nova. Ele pensou uma teoria da infância, viu a criança como sujeito singular que possui características próprias, por isso precisa ser considerada nas suas necessidades naturais e não como um adulto em miniatura. Com uma visão ancorada na

tendência pedagógica progressista libertária, critica o ensino rígido, livresco, descontextualizado da natureza e do interesse da criança. Cambi (1999), ainda destaca que, entre os princípios do método ativo, estão presentes na proposta de Rousseau a necessidade de despertar o interesse da criança para a vontade de aprender, a liberdade como elemento essencial à formação, a centralidade do ensino nas necessidades naturais da criança e nas experiências empíricas.

Outro nome a destacar nesse século, de acordo com Manacorda (1992), é o de Pestalozzi. A sua proposta educativa tem como ponto de partida a bondade natural do homem e a personalidade individual de cada criança realçadas por Rousseau. Desses princípios sugere uma educação sem repressão, sem ameaça e sem medo, sob a alegação de que esses sentimentos impedem a aprendizagem. Defende que o ensino deve considerar o interesse e a curiosidade infantil e utilizar-se de coisas concretas vistas na realidade. “Deve-se agir sobre as mentes das crianças com elementos tirados da realidade e não com regras abstratas, e se deve ensinar mais com a ajuda de objetos do que de palavras” (PESTALIZZI, 1819 apud MANACORDA, 1992, p. 264).

No século XX, entre os norte americanos, John Dewey se destacou como defensor das ideias dos métodos ativos. Segundo Gadotti (1994), Dewey defendeu a educação progressiva divulgou a escola ativa, tentando traduzir para o campo da educação o liberalismo político e econômico dos Estados Unidos. Possuía uma vasta produção teórica e exerceu influência sobre a pedagogia contemporânea. Defendia a educação como forma de aperfeiçoar a ordem social. É considerado também como um precursor da pedagogia neoliberal baseada na valorização das competências e na sobreposição da igualdade social pelas diferenças individuais. Exerceu influências diretas na organização do novo pensamento pedagógico no Brasil a partir da segunda década do século XX.

Diante do exposto, infere-se que muito antes do século XIX, quando surge a escola nova, já se fundamentava a ação pedagógica nos princípios das MA, porém, foi no final desse século e com maior expressividade nos séculos XX e atual que tais princípios tomaram forma na prática educativa em vários países do mundo. Dessa forma, os pressupostos dessas metodologias já existiam e os fatores que contribuíram para sua consolidação foram os estudos da Psicologia e a expansão das escolas novas.

2.2.1 Tendências pedagógicas de uso das metodologias ativas

Entende-se as tendências ou o referencial pedagógico não apenas como indicativo de aspectos técnico-metodológicos, instrumentais e didáticos, mas também, e principalmente, como a revelação dos aspectos históricos, políticos, filosóficos e ideológicos da prática educativa (SNYDERS, 2001).

A partir de Saviani (2010), considera-se o conceito de pedagogia como a teoria da educação voltada para a organização de diretrizes que orientam a prática educativa, portanto, a teoria da prática. Assim, tendências pedagógicas são concepções de educação a partir das quais a prática educativa é organizada e, segundo o autor, essas diferentes concepções se agrupam em duas tendências. A primeira prioriza a teoria sobre a prática, representando as diversas vertentes da pedagogia tradicional. A outra, ao contrário, prioriza a prática sobre a teoria, correspondendo à tendência em cuja concepção se fundamentam as modalidades da pedagogia nova. O primeiro grupo preocupa-se com as questões do ensino e o segundo coloca ênfase nas questões da aprendizagem.

Libâneo (1994) classifica as tendências pedagógicas em liberais e progressistas, considerando a posição que cada uma assume frente aos condicionantes sociopolíticos que envolvem a escola e a sociedade. A corrente liberal é composta pela pedagogia tradicional renovada progressivista, não diretiva e tecnicista. A tendência progressista é constituída pelas pedagogias libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos ou histórico-crítica. Neste trabalho, limita-se a refletir sobre as tendências nas quais se fundamentam os princípios das metodologias ativas.

A educação pautada na tendência liberal, de acordo com Libâneo (1994), atua na concretização dos princípios liberais de entendimento de mundo que justificam o sistema capitalista sustentado na defesa da liberdade e nos interesses individuais, tendo a propriedade privada dos meios de produção como base para organização social. O autor descreve que para essa tendência a sociedade é organizada e os indivíduos precisam se adaptar a ela, por isso, a educação tem o papel de redenção da sociedade e a escola tem como função a preparação dos indivíduos para assumir os papéis sociais a partir de suas aptidões individuais. Entende que todos têm as mesmas oportunidades, porém cada um tem diferentes capacidades, ignorando-se, nesse caso, as desigualdades das condições sociais de acesso e permanência das diferentes classes no sistema educacional.

As tendências pedagógicas liberais cujas bases teóricas se fundamentam nos princípios dos métodos ativos são a renovada progressivista e a renovada não-diretiva. Nessas abordagens a “[...] educação é um processo interno e tem como parâmetro as necessidades e interesses individuais necessários para a adaptação dos estudantes ao meio” (LIBÂNEO, 1994, p. 22).

Já a educação pautada na tendência pedagógica progressista atua a partir de uma análise crítica das realidades sociais que sustentam explicitamente as finalidades sociopolíticas da educação. A ação educativa deve ser uma prática social realizada com o povo para entendimento e transformação de sua realidade. Ainda de acordo com o autor, fazem parte dessa tendência as pedagogias libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos. Para as duas primeiras, o sentido do ensino deve partir das experiências e da realidade do estudante como fio condutor da relação entre o ato educativo e a autogestão da aprendizagem. Por isso, o processo de aprender é mais importante que os conteúdos de ensino.

Saviani (2012) ao apresentar a pedagogia histórico-crítica entende que a prática educativa deve ser uma síntese da superação das pedagogias tradicional e renovada. No entanto, trata-se de uma superação dialética, resultante da incorporação de alguns aspectos presentes nas tendências anteriores, que ele chama de críticas recíprocas, e não por exclusão total das mesmas. O autor apresenta a possibilidade de uma pedagogia para além das pedagogias tradicional e nova. Como toda tendência pedagógica surge a partir de críticas e negação total ou parcial das tendências anteriores, com as que fundamentam as metodologias ativas não foi diferente. Além de conviver com a pedagogia tradicional, uma vez que uma nova tendência não anula a anterior, os defensores da pedagogia nova também enfrentaram e enfrentam críticas dos tradicionalistas e dos teóricos seguidores da abordagem histórico-crítica.

Mantenho a reflexão a esse respeito a partir do pensamento de Saviani (2012), principal expoente brasileiro dessa nova abordagem. Ele tem sua teoria formada na base do materialismo dialético e classificou as teorias pedagógicas em não críticas e críticas da educação. As teorias não críticas estão no grupo das tendências consideradas por Libâneo (1994) de liberais e renovadas, que consideram a sociedade orgânica e boa, entendem que a educação tem o papel de redimir, de manter a restauração dessa sociedade, instrumentalizando os indivíduos para a adaptação à vida coletiva. As teorias não críticas exprimem filosofia liberal no sentido do ideal da sociedade capitalista. De acordo com Saviani (2012), fazem parte desse grupo os teóricos da Revolução Francesa que defendiam a pedagogia tradicional e acreditavam na redenção da sociedade pela educação das mentes, bem como os educadores da pedagogia renovada, chamada ativa, que acreditavam na redenção da sociedade pela preparação das pessoas para o convívio social a partir do atendimento das individualidades de cada sujeito,

incluindo-se também os defensores da pedagogia tecnicista que defendiam a necessidade de treinar a mente e o corpo para as funções sociais exigidas pela sociedade.

Para o autor, essas tendências têm a mesma concepção de sociedade e o que as diferencia é a condução metodológica da ação educativa. As renovadas criticam a tradicional em relação à concepção e prática do ensino, ao papel do aluno e do professor e pela não consideração às descobertas da Psicologia. Nas duas abordagens, a sociedade é igual para todos de forma que as oportunidades existem igualmente, cabendo aos seus membros o esforço, a dedicação e a busca pelo sucesso na vida, de forma que a história, as condições sociais e econômicas não interferem na formação dos indivíduos.

As metodologias ativas embasadas nessa compreensão de sociedade consideram o sujeito ativo em relação ao ato de aprender, de forma que o movimento e a ação são de ordem cognitiva. A interação, o significado, o interesse considerados como princípios dessas metodologias se referem ao desenvolvimento intelectual, individual, profissional e, assim, manter a sociedade ordenada. Por isso, teorias não críticas não visam transformar a realidade, mas aperfeiçoá-la de acordo com os interesses da classe dominante, para a qual a sociedade deve ser igual para todos.

As teorias que Saviani (2012) classifica de críticas estão no grupo das tendências pedagógicas progressistas, consideram a sociedade desigual, opressora e injusta. Ele as separou em dois grupos, o primeiro deles constituído pelas teorias críticas reprodutivistas e o segundo, pelas teorias críticas contra-hegemônicas. As primeiras são, assim, consideradas porque acreditavam na escola apenas como reprodutora das desigualdades sociais. Tiveram o mérito do questionamento do modelo social estabelecido e de ter colocado em cheque a pedagogia tradicional e a renovada, denunciando-as reprodutivistas por representarem o sistema educacional que fortalecia a estrutura social e favorecia a classe dominante. Entretanto, não acreditavam na possibilidade de transformação desse sistema e não apresentaram novas diretrizes de orientação para as práticas educativas.

Tomo o próprio Saviani (2012) como defensor das teorias críticas do segundo grupo, que ampliou a perspectiva dos teóricos crítico-reprodutivistas e defendeu a escola como espaço não apenas de reprodução das desigualdades sociais, mas principalmente de sua contestação e, consequente, transformação. A pedagogia proposta pela teoria histórico-crítica entende a escola como espaço para difusão dos conteúdos concretos, historicamente elaborados pela humanidade, vinculados às realidades sociais dos sujeitos. Defende uma pedagogia que

[...] articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre no seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos se situarão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Portanto, serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeito do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (SAVIANI, 2012, p. 69-70).

No pensamento de Saviani (2012), os conteúdos têm importância fundamental para elaboração do conhecimento, uma vez que é pela apropriação deles que a classe dominada se apropriará dos instrumentos de controle, poder e dominação historicamente utilizados pela classe dominante. O ponto de partida não é a ação do professor ou a atividade do aluno, mas a prática social e, dessa prática comum, professor e aluno, de diferentes posições e níveis, movimentam-se para a compreensão e modificação da própria prática, isso passando pela apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados, ou seja, pelos conteúdos.

Nas posições do autor, entende-se que a pedagogia renovada nega as implicações históricas, econômicas e sociais na vida dos sujeitos. Fortalece os princípios da educação liberal, reforçando o posicionamento quanto ao fato dos indivíduos terem as mesmas oportunidades e se desenvolverem de acordo com suas capacidades. Saviani (2012) entende as metodologias ativas defendidas pela escola nova como forma de reforçar o fortalecimento da classe dominante, porque a escola da classe popular não tinha recursos para o uso dessas metodologias, e esse fato levou a escola a popularizá-las, comprometendo o nível de formação dos sujeitos que deixaram de ter na escola o acesso ao conhecimento dos conteúdos necessários para a transformação social.

Outro pensador que representa a pedagogia progressista, na perspectiva libertadora é Freire (1974) para quem o homem é entendido por meio de suas relações na sociedade, afirmando-se como sujeito de sua existência, que é construída historicamente e em comunhão com seus pares, o que lhe define como um ser do diálogo e da crítica. A educação freiriana tem entre seus princípios a politização e conscientização do povo oprimido no sentido de perceber como as forças dominantes da realidade social buscam lhe manter em situação de dominado e alienado. É pela educação que se promove a passagem da consciência ingênua, popular, senso comum para a consciência crítica, criativa, libertadora (FREIRE, 1996). O legado desse pensador imprime “[...] o reconhecimento de sua coerência na luta pela educação dos

deserdados e oprimidos que no início do século XXI, no contexto da globalização neoliberal, compõem a massa crescente dos excluídos” (SAVIANI, 2010, p. 336).

Apresento no quadro 02 uma síntese dos princípios que fundamentam cada tendência pedagógica aqui discutida.

Quadro 02 – Tendências Pedagógicas – Princípios

Tradicional	Renovada	Progressista libertadora	Progressista Histórico-crítica
A educação deve moldar a existência do educando à essência universal. Adaptá-lo as necessidades da sociedade.	A educação precisa formar os sujeitos para a vida. A escola precisa ser uma simulação da comunidade e preparar os alunos para as necessidades do mundo adulto.	Educação tem caráter político busca estabelecer relação com a realidade de modo, a favorecer a liberdade do sujeito e não a sua submissão ao sistema social estabelecido.	A educação como prática social precisa assumir o papel de conduzir os alunos para a reflexão sobre as contradições da vida social.
O ensino prioriza a instrução para a formação intelectual. Busca o encadeamento de aspectos rigorosamente lógicos. Formalismo, memorização, autoridade e intuição são características marcantes.	O ensino desloca-se da compreensão intelectual para a atividade prática, do aspecto lógico para o psicológico, dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos de aprendizagem, do professor para o aluno, do esforço para o interesse, da disciplina para a liberdade, da quantidade para a qualidade.	O ensino prioriza a formação da consciência crítica, considera os temas e problemas da realidade dos sujeitos, utilizando-se de conteúdos necessários para resolvê-los e assim transformar a realidade.	A prática educativa deve ser uma síntese da superação das pedagogias tradicional e renovada. As situações de ensino precisam priorizar a relação entre os conteúdos historicamente construídos, avaliados à luz das realidades sociais nas quais vivem os alunos, buscando a transformação da sociedade.
Ação pedagógica centrada no professor como transmissor do conhecimento.	Ação pedagógica centrada no aluno, considerando sua autonomia, interesse, a autoaprendizagem e favorecendo a	Ação pedagógica centrada na realidade do aluno, considera a necessidade de uma formação autônoma e política.	Ação pedagógica centrada na prática ou realidade social e nos conteúdos apresentados pelo professor como

	aprendizagem significativa.		possibilidade de superação da realidade de forma que a aprendizagem tenha significado para o aluno.
Papel do professor transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade;	Papel do professor é acompanhar os alunos e colaborar nas investigações, auxiliando-os em seu próprio processo de aprendizagem;	Papel do professor é de mediador das discussões dialógicas que devem compor as situações de ensino-aprendizagem. Nessa mediação é fundamental a ação docente para a formação da consciência crítica e problematizadora dos sujeitos;	Papel do professor como agente social ativo é garantir a ligação dos conhecimentos universais com a experiência concreta dos alunos ajudando-os a ultrapassar os limites de sua experiência cotidiana.
Aluno sujeito passivo cujo papel é assimilar os conteúdos que lhes são transmitidos;	Aluno como sujeito ativo, cujo papel é a construção autônoma do conhecimento;	Aluno é sujeito ativo cujo papel é construir o conhecimento de forma libertadora;	Aluno é sujeito social ativo cujo papel é esforçar-se por desenvolver hábitos de disciplina de estudo metódico;
Metodologia expositiva, cuja matriz teórica de Herbart funda-se nos princípios do método científico indutivo. Inicia-se com a observação materializada na correção da lição anterior, seguida com a apresentação de um novo conteúdo pelo qual se procede a assimilação-comparação e finaliza com a aplicação que é a lição para casa,	Metodologias ativas, atividades individuais e em equipes. Para John Dewey, a Aprendizagem Baseada em Problemas é a metodologia que possibilita ao aluno um contato mesmo que simulado, com as situações reais que eles encontrarão na sociedade. Inicia-se por uma atividade de pesquisa, para suscitar um problema, levantamento de dados, formulação de	Metodologia ativa, dialógica, crítica e problematizadora a partir da realidade do educando. Ao observar a realidade, elege-se um problema, escolhe palavras desse contexto, para que tenha significado para o estudante, e a partir delas procede-se ao estudo problematizando a realidade buscando a sua transformação.	Metodologia de ensino não parte do saber artificial nem da espontaneidade, mas do movimento dialético pelo qual se busca: analisar a prática social da qual fazem parte o estudante e o professor; identificar os principais problemas postos pela prática social que entende como problematização; instrumentalização teórico-prática para a resolução do problema detectado; expressão elaborada da nova

onde o aluno aplica o que aprendeu na aula.	hipótese e experimentação.		forma de entendimento da prática, é o uso dos instrumentos culturais que se transformam em elementos ativos de transformação social e, por último, a nova forma de compreender e agir na prática social.
---	----------------------------	--	--

Fonte: Elaboração da autora com base em Saviani, (2010; 2012)

Convém destacar que os princípios das metodologias ativas fundamentados nas tendências pedagógicas renovadas ancoram-se nas teorias da aprendizagem e do desenvolvimento difundidas no século XX pela Psicologia. Saviani (2007) relata que até o século XIX, a ênfase das questões pedagógicas estava voltada para a teoria do ensino, ao como ensinar, ao domínio do professor, à supremacia do conteúdo; a partir do século seguinte, passa-se a enfatizar as teorias da aprendizagem e do desenvolvimento, destacando o cognitivo, o interesse e a autonomia do estudante, disponibilizando apenas os conteúdos necessários a esse fim com destaque secundário ao papel do professor.

A Psicologia entra em cena para pesquisar e explicar por vias biológicas e cognitivas como a criança se desenvolve e aprende. Do sóciointeracionismo de Vigotsky (2007), do papel do desejo de Freud (KUPFER, 1989), da afetividade de Wallon (1995), do construtivismo de Piaget (1998), da aprendizagem significativa de Ausubel (MOREIRA, 2011), a Psicologia fornece elementos para sustentação de princípios que fundamentam a transformação da ação do adulto sobre a criança, que passa a ser tratada como sujeito singular, único, de interesses e necessidades que precisam ser considerados na ação pedagógica.

Diante do exposto, convém destacar que as MAEA ativas são ancoradas em diferentes teorias e tendências, motivo pelos quais seus princípios se diferem tendo em comum apenas a crítica ao ensino tradicional, embora a histórico crítica apresente ressalvas também a tendência renovada. Ampliarei a reflexão em torno das duas tendências pedagógicas que entre as citadas neste estudo dão maior sustentabilidade à proposta teórico-metodológica do Campus UFS/Lagarto.

2.2.2 PBL e Problemática: diferenças e semelhanças

O PBL tem seus princípios fundamentados na tendência pedagógica liberal renovada e a Problemática na tendência progressiva libertadora. A primeira tendência é fundamentada na pedagogia de John Dewey e outra na pedagogia de Paulo Freire. Em quais aspectos os princípios da pedagogia ativa de Paulo Freire se diferenciam ou se assemelham aos da pedagogia ativa de Dewey? Como os métodos de ensino não são escolhidos ao acaso, existe relação com as intenções políticas, econômicas e ideológicas demarcadas nas concepções de sociedade, mundo, homem, educação, de forma que talvez esse seja o fator determinante para a diferença entre os dois pensadores.

A pedagogia proposta por Dewey (1978), nasce no contexto do início da revolução industrial que sustentava o desenvolvimento do sistema de produção capitalista em ascensão. O novo modo de produção institui o domínio das classes burguesas sobre os operários e reforça a necessidade da divisão no trabalho. O desenvolvimento social e econômico requer indivíduos com diferentes aptidões para manter a ordem social em equilíbrio. A sociedade ordenada permite que cada sujeito democraticamente desenvolva os seus talentos e aperfeiçoe a si mesmo e a sociedade. Nesse sentido, segundo Manacorda (1992), Dewey defende que os indivíduos precisam ser livres para a escolha, para a participação ativa nas construções da vida comum, social, orgânica e também pessoal. A liberdade é condição de estender o bem estar social para todos. Dessa forma, seu princípio de liberdade funda-se no princípio da democracia que deve permear todos os aspectos da vida humana, social e comunitária como garantia da harmonia entre a sociedade e os seus membros.

Os princípios pedagógicos que norteiam a pedagogia de Dewey sustentam-se no ideal de sociedade, liberdade e democracia. De acordo com Manacorda (1992), ele defendia que a construção e a manutenção da democracia deveriam ser uma forma de vida antes de ser uma forma política. Esse entendimento da vida democrática precisava de uma educação que desenvolvesse o hábito do pensamento reflexivo sobre os problemas da experiência. O pensar reflexivo é, para Dewey, condição de possibilidade para se concretizar a democracia. À educação cabe a promoção de oportunidades para a consolidação social. Torna-se preciso que toda educação

[...] seja socializada: a tríptica unidade moral da escola pode enunciar-se na forma de fim social, força social e interesse social. [...] A escola é antes de tudo uma instituição social. [...] vida social simplificada. A educação é o momento fundamental do

progresso e da ação social. A escola é o instrumento essencial e mais eficaz de progresso e de reforma social. [...] O professor é empenhado não somente na formação de indivíduos, mas na formação da justa vida social (DEWEY, 1897 apud MANACORDA, 1992, p. 317).

Fica evidente que a intenção da prática educativa em Dewey é a instrumentalização para a vida e o desenvolvimento social. E a forma mais eficaz dessa preparação é através dos problemas reais. Não deve haver separação entre a educação e a vida. As crianças não vivem num momento e aprendem em outro, elas aprendem vivendo (DEWEY, 1978). Por isso, a escola deve moldar-se como uma pequena sociedade e o ensino deve pautar-se em resolução de situações-problema. A melhor maneira de aprender é fazendo, agindo ativamente sobre o fenômeno a ser aprendido.

A justificativa do PBL para o pensador norte-americano é que uma das finalidades da educação é ajudar a resolver os problemas da vida. Assim, em 1910 elabora a primeira experiência didática utilizando essa metodologia. Descreveu cinco etapas como parte do ato de pensar diante de um problema. A primeira é a existência de uma necessidade, a segunda é a análise de sua dificuldade, a terceira é o levantamento de possibilidades de resolução do problema, na quarta etapa se realizam experimentos de possíveis soluções e, finalmente, “[...] a ação como prova final para a solução da proposta, que deve ser verificada de maneira científica” (GADOTTI, 1994, p. 143-144).

Lembrando que a proposta de Dewey foi pensada para a educação de crianças e para ele não tinha como intencionalidade a transformação da sociedade. Esta era entendida como harmônica e os indivíduos é que precisavam se preparar para adaptarem-se à perfeição da vida social. Sua crítica era a forma como a escola do seu tempo se ancorava nos valores tradicionais, agia de forma autoritária, transmissiva e não incorporava em suas concepções as descobertas da Psicologia (CARON, 2016).

Outra configuração metodológica do PBL de Dewey é a problematização, que no Brasil é creditada a Paulo Freire pela sua prática educativa a partir de problematização da realidade. A pedagogia proposta por Freire (1987; 1996) fundamenta-se em muitos princípios defendidos pelo pensamento pedagógico de Dewey (1978). Por isso, assemelham-se quanto às críticas ao ensino tradicional pelo autoritarismo pedagógico, pela natureza conteudista sem relação com o interesse e a realidade do estudante, pelo método depositário e passivo com que se transmitia os conteúdos. A pedagogia freireana defende o princípio da liberdade, da autonomia, da utilização de situações-problema para estruturar o método de ensino e promover

a aprendizagem reflexiva, destacando a importância do papel do professor para mediação do processo, entre outros princípios.

Quanto às diferenças existentes entre os dois pensadores, a pedagogia de Freire (1987; 1996), assim como a proposta por Dewey (1978) são frutos da concepção de sociedade e da realidade vivida nos contextos sociais de cada um deles. Enquanto o norte-americano vivia na sociedade estadunidense, em um momento de ascensão daquele país, considerado desenvolvido, berço do sistema capitalista, e concebia a sociedade como justa, o brasileiro vivia no Brasil, em uma realidade de subdesenvolvimento e fortes desigualdades sociais. A sociedade para Freire (1987; 1996) era intencionalmente desigual, injusta, exclusiva e opressora. Esse fato muda por completo o entendimento do papel da educação.

Em Dewey (1978) a educação deve preparar os indivíduos em busca da perfeição do bem estar social e contribuir com o desenvolvimento de progresso e de suas aptidões, devendo instrumentalizar os indivíduos para a convivência na sociedade democrática e, assim, viver harmonicamente. Em Freire (1987; 1996) a educação deve mobilizar os sujeitos para problematização das suas realidades através da tomada de consciência do seu lugar e do lugar do sistema opressor, tendo em vista a emancipação política como condição para transformação da sociedade. Os sujeitos da proposta pedagógica de Freire (1987) são os adultos sem alfabetização. Os métodos ativos propostos por Dewey (1978) ajustam o indivíduo na vida social e o preparam para o desenvolvimento de suas habilidades e de seus talentos. Por outro lado, os métodos ativos de Freire (1987; 1996) mobilizam os sujeitos para a consciência política, a luta contra o sistema opressor, para a superação da condição de explorados e oprimidos em direção à condição de cidadãos, sujeitos ativos e transformadores da sociedade.

Em relação à proposta educativa dos dois pensadores, Caron (2016) relata que ambos se inserem no ideal pedagógico da escola nova, sendo Dewey, conforme Manacorda (1992, p. 317), “[...] o máximo teórico da escola ativa e progressista”. No entanto, enquanto o pensamento deweyniano considera os aspectos psicopedagógicos do ensino e aprendizagem, o freireano considera os político-pedagógicos. Em Freire (1996) é para a conscientização, a emancipação política pela formação do pensamento crítico ao modelo social vigente, pela libertação dos oprimidos que a educação deve direcionar seus fins.

Enquanto no PBL as práticas de ensino simulam um problema hipotético, visando preparar os indivíduos para as possíveis situações encontradas na vida, fora da escola, na problematização, o problema é concreto, está na realidade do sujeito e as situações de ensino problematizam essa realidade buscando a intervenção para solucioná-lo. Nesse processo, ao mesmo tempo em que os sujeitos transformam a realidade, são também por ela transformados.

Dessa forma, “[...] o eixo básico de orientação de todo o processo se refere à ação-reflexão-ação transformadora” (MARIN, et al., 2010, p. 14).

Após analisarmos alguns fundamentos teóricos das duas principais estratégias metodológicas de ensino e aprendizagem presentes no Campus UFS/Lagarto, destacamos dois aspectos considerados importantes para a reflexão proposta. Primeiro, existem diferentes tendências pedagógicas que utilizam as metodologias ativas e alguns princípios presentes em uma tendência não necessariamente estão em todas.

O professor para Freire (1996) tem papel fundamental na condução do processo, precisa assumir posição política de transformação social intencionalmente veiculada nas práticas de ensino, pois da sua posição depende o êxito da ação educativa. O professor não é mero transmissor e o aluno não é um receptor, ambos são sujeitos ativos e a aprendizagem não acontece sem o ensino cujo objetivo principal é a transformação da realidade social.

Na proposta de Dewey também há intencionalidade no processo de ensinar e aprender. Os problemas elaborados nas situações de ensino têm objetivos devem preparar os alunos para a vida, os problemas reais. Os professores devem ser motivadores, despertar interesses e atender necessidades dos estudantes, porém não visa a transformação social.

Dessa forma, não é porque determinado princípio é fundamento das metodologias ativas que se aplica a toda e qualquer realidade de uso destas. Nesse sentido, torna-se importante os professores que utilizam essas metodologias conhecê-las e refletirem sobre as mesmas em suas práticas. Berbel (1995) nos ajuda a refletir, quando, referindo-se ao uso da problematização, entende que os professores ao trabalharem

[...] com a Metodologia da Problematização devem aprofundar estudos no sentido de sua fundamentação teórica, já que esta é uma metodologia que tem uma proposta político-pedagógica bastante clara. Nesse sentido, não pode ser tomada como uma técnica qualquer, avulsa, neutra, mas que tem raízes históricas, princípios fundamentais e que só podem repercutir positivamente, se utilizada de forma compatível com uma postura docente crítica, reflexiva e politicamente compromissada com os destinos da Educação de toda a População. Essa é, de nossa parte, mais que uma hipótese, uma certeza, mas que requer também da nossa parte a continuidade dessa elaboração (BERBEL, 1995, p. 18).

Nesse sentido, pode-se inferir que a ação docente não se resume a mera aplicação de metodologias, pois não são técnicas desprovidas de fundamentos e intenções. É desejável que pela mediação do professor a formação do profissional ultrapasse a dimensão técnica para formar também o cidadão na sua integralidade política, crítica, ética e social. Assim, para além da aplicação de uma técnica de ensino como ação metodológica das situações de ensino e

aprendizagem precisa-se como bem destacam Bezerra; Guedes; Nascimento (2005), entender a educação como processo constante e a formação docente para além da fragmentação e descontinuidade, romper-se com os modelos pautados em burocráticos espaços de transmissão de informação. As autoras refletem que os momentos formativos para os professores precisam apresentar com prioridade, a função pedagógica do desenvolvimento de conhecimentos sobre a qualidade das práticas docentes, das relações interpessoais e da atenção às necessidades dos educadores e educandos.

Infere-se assim, que o uso de determinada metodologia não se reflete em garantia da formação dos sujeitos conforme disposto nas DCN, que orientam os sistemas de ensino. Há que se considerar a posição e o entendimento dos sujeitos responsáveis por esse processo apoiando-lhe nas suas necessidades. Sendo o professor um sujeito político e intelectual (no sentido gramsciano) ao assumir sua prática, se ele não tiver conhecimento e convencimento do que lhes propõem utilizar e de qual a diferença que as metodologias assumidas poderão trazer para os resultados do seu trabalho, ele não deixará de assumi-la. Porém, o professor corre o risco de desenvolver sentimentos de insegurança, descrédito que comprometerá tanto o seu bem-estar quanto o dos educandos, e conseqüentemente o processo de formação idealizado nas diretrizes.

2.3 Professor universitário: diálogos sobre formação e saberes da prática

Se perguntarmos a qual profissional compete assumir a docência, a resposta parece óbvia, ao professor. Se continuarmos a perguntar quais saberes são necessários para habilitar o professor como profissional docente e qual formação é mais adequada para construção desses saberes, as respostas não parecem tão óbvias assim, especialmente em se tratando do professor universitário. Quando a docência é assumida por quem tem formação específica em outra profissão, há a impressão que os saberes da docência se dissolvem nas dimensões de outros saberes.

Há poucas décadas, o exercício da docência assumido por professores universitários era inquestionável. Afinal, trata-se de profissionais competentes, muito bem qualificados, mestres e doutores especializados que dominam os saberes de suas áreas de formação e atuação, portanto, são aptos para ensinar. Na atualidade, essa afirmativa não expressa mais o pensamento da totalidade do mundo acadêmico. Muitos estudantes, professores e pesquisadores se veem problematizando o ato de ensinar e aprender no ensino superior. Algumas áreas, como a da

saúde, determinam inclusive a metodologia de ensino que deve ser assumida pelos seus professores que, de sabedores do que iam ensinar, passam a pensar em como ensinar, ou melhor, em como mediar o processo de aprendizagem do estudante.

Diante da amplitude e da complexidade que o tema envolve e considerando o objeto de estudo aqui retratado, fizemos um recorte temático restringindo a reflexão aos professores universitários bacharéis com destaque para o uso das metodologias ativas como estratégias de ensino e aprendizagem. Como nenhuma realidade particular existe em si mesma, dissociada do âmbito universal, buscou-se identificar a constituição da profissão desse professor no processo histórico do contexto brasileiro. Como o bacharel professor, sujeito do trabalho de formação de outros sujeitos, foi se constituindo como profissional da educação? O que prevê a legislação? O que dizem os teóricos selecionados neste diálogo sobre formação e saberes para a prática docente?

Refiro-me à formação cujo significado é ancorado no pensamento de García (1999), que após refletir vários conceitos sobre o termo, o entende a partir de três dimensões. A primeira trata-se de um termo que tem campo conceitual próprio, portanto, não se dilui em conceitos como educação, ensino, treinamento ou equivalentes. Na segunda, há que se considerar o caráter pessoal de desenvolvimento humano e não apenas o sentido eminentemente técnico. E, por fim, o conceito concretiza-se com a vontade de formação, quem define por último a ativação e o desenvolvimento dos processos formativos é o próprio sujeito. Assim, a formação como atividade propriamente humana, dependente da vontade do sujeito e que promove tanto o desenvolvimento pessoal, humano, como o técnico referente a determinada profissão. Partindo dessa concepção, a formação de professores

[...] é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (GARCÍA, 1999, p. 26).

O autor destaca a importância de alicerçar o processo formativo na inter-relação teoria-prática, desconstruindo a concepção de formação apenas como possibilidade de apreensão de conceitos teóricos e conteúdos relativos ao campo da educação, como suficiente para a formação profissional do professor.

Sem adentrar aos diversos conceitos do termo profissão, considero como integrante da categoria trabalho que além de garantir a subsistência material do homem o constitui como humano. Saviani (1997) discute o trabalho na dimensão material que é aquela na qual o homem transforma a natureza para a produção de bens materiais e a dimensão não-material cuja produção se refere ao planejamento, a antecipação de ideias, a conceitos, valores, hábitos, atitudes que juntos com a dimensão material formam o conjunto da produção do homem. A educação faz parte do trabalho não-material e é dividida em duas modalidades: atividades em que o produtor e o produto se separam, como por exemplo um livro, e aquelas nas quais o produto não se separa do ato da produção. Nesse, situa-se as práticas de ensino. O autor afirma que a “[...] atividade de ensino é alguma coisa que supõe ao mesmo tempo a presença do professor e do aluno. O ato de dar aula é inseparável da produção desse ato **pelo professor**, e do seu consumo **pelo aluno**” (SAVIANI, 1997, p. 16-17, grifos nossos). Nesse sentido, a profissão do ensino assumida pelo professor tem saberes próprios e é uma atividade pensada, planejada, logo portadora de intencionalidade.

As dimensões do exercício profissional do magistério que historicamente o definiu como profissão foram, de acordo com Catani (2011, p. 587) “[...] a formação, a instituição de saberes, o exercício concreto da atividade, as relações com o estado e as formas de organização da categoria profissional”. Outra dimensão incorporada como característica dessa profissão, no processo histórico do seu desenvolvimento, é o movimento renovador dos saberes, que gera a necessidade de formação constante, considerando que de acordo com Cunha (2004, p. 530) o “[...] exercício da docência nunca é estático e permanente; é sempre processo, é mudança, é movimento, é arte; são novas caras, novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar, novas informações, novos sentimentos, novas interações”.

Os profissionais do magistério assim se constituíram porque passaram por processos formativos específicos constituídos de intencionalidades e saberes. Assim, comungo do conceito no qual ser professor é formar-se um profissional do humano

[...] que ajuda o desenvolvimento pessoal/intersubjetivo do aluno; um facilitador do acesso do aluno ao conhecimento (informador informado); um ser de cultura que domina de forma profunda sua área de especialidade (científica e pedagógico/educacional) e seus aportes para compreender o mundo; um analista crítico da sociedade, portanto, que nela intervém com sua atividade profissional; um membro de uma comunidade de profissionais, portanto científica (que produz conhecimento sobre sua área) e social (LIBÂNEO; PIMENTA, 2002, p. 44).

Nesse perspectiva, não é desejável que o professor assuma o papel de executor de uma ação meramente transmissiva, técnica e neutra, a partir da qual se pretenda apenas formar

profissionais para atender as necessidades do mercado do trabalho. Mas, afinal, quem decide sobre o papel a ser assumido pelo professor? Quem define o tipo de sujeito que se quer formar? Não precisa ser profissional da educação para saber que as respostas dessas questões encerram-se em uma única palavra: currículo.

As instituições de ensino funcionam como campo¹⁰ de prática de um currículo, cujos princípios políticos, filosóficos, ideológicos e intencionais subjaz a cada projeto educativo e cada ação pedagógica mesmo que sem conhecimento do professor. Assim considerado o currículo é uma construção social e intencional que

[...] está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA; SILVA, 2009, p. 08).

É possível perceber as relações de poder presentes no campo do currículo desde a análise do significado etimológico da palavra, que tem origem latina "Scurrere" e significa "um curso a ser seguido, ou mais especificamente, apresentado". (GOODSON, 2008, p. 31). Tratando do currículo escolar, então, ele impõe um percurso a ser feito e os conteúdos a serem estudados. Quem define o percurso a ser construído e apresenta o que deve ser estudado exerce poder sobre os sujeitos que serão formados por esse currículo. Dessa forma, o currículo é um instrumento de poder exercido sobre os sujeitos que são formados pelos sistemas educacionais controlados de acordo com os percursos traçados por quem o define através dos conteúdos a serem estudados.

Nessa ideia de currículo como percurso definido pelas forças hegemônicas que exercem o controle social, considera-se um ponto de partida e um de chegada. Existe uma intenção desde a trajetória inicial dos sujeitos, como realizam o percurso e o que precisam encontrar nele, para na chegada estarem de um jeito que atenda aos interesses de quem o definiu. Por isso, corroborando o pensamento de Silva (2011), para se compreender o currículo a pergunta primordial não é o que é o currículo, mas sim o que quer o currículo, ou seja: que sujeito se quer formar e para quê? Aos interesses de quem o currículo atende? Para dar conta dessas questões, buscamos entender o currículo a partir da sua relação com o conceito de hegemonia

¹⁰ Considera-se o conceito de campo, de acordo com Bourdieu (1989), como espaço de práticas sociais e de produção de relações de poder, simbolicamente instituído, no qual os agentes atuam de acordo com as posições que ocupam para manter ou modificar as estruturas existentes.

na perspectiva gramsciana, apoiando-nos em Bezerra (2017) que a define como uma categoria que

[...] expressa um processo complexo de relações entre os homens cuja marca fundamental é a supremacia de uns sobre os outros, possibilitando a unidade e garantindo ao mesmo tempo sua manutenção. Essa preeminência em termos de classe sociais pode se dar nos planos cultural, econômico, político e militar, isolada ou em conjunto, situando-se, inicialmente, nos âmbitos intelectual e moral (direção), ou seja, da superestrutura, evoluindo para o primado físico (dominação). [...] A hegemonia refere-se à inversão de uma filosofia, ou de uma dada concepção de mundo, no senso comum, o que supõe a submissão e a subordinação intelectual e não independência e autonomia. Tem estreitas relações com a ideologia, esta num sentido lato que inclui também a ciência, caracterizada pela unidade e coerência conscientes (BEZERRA, 2017, p. 51-52).

Sendo a educação escolar uma prática social desenvolvida no seio da sociedade como um todo, ela recebe influências do modo de produção vigente. No caso brasileiro, em que esse modo de produção é o capitalismo, a autora destaca como a educação se desenvolve fundamentada na lógica desse sistema, influenciada por tudo que este implica a saber: pela divisão da sociedade em classe e divisão social do trabalho, justificadas na lógica do lucro fruto da exploração da classe que domina sobre a dominada; pela apropriação do excedente econômico da produção socializado de forma contraditória; pela manutenção da reprodução dessas condições para a perpetuação do sistema e pelos conflitos dele resultantes.

Para manter-se dominante, uma classe precisa estabelecer mecanismos de dominação em que a hegemonia é um deles. Mas de acordo com Bottomore (2001), a hegemonia no sentido de liderança e consentimento é exercida por um intelectual cujo papel é imprescindível em qualquer grupo social. Ele atua como o líder que organiza, convoca os liderados, defende os interesses destes e coordena as ações políticas e administrativas. Assim, não há neutralidade nos intelectuais, pois eles representam os interesses dos grupos aos quais pertencem. O autor explica como no pensamento de Gramsci para uma classe manter-se no poder, no domínio, ela precisa ir além de sua própria organização de força, abrir mão de interesses mais específicos e buscar representar uma variedade de interesses mais amplos; exercer uma liderança moral e intelectual de modo a adquirir o consentimento do maior número possível de “[...] aliados unificados num bloco social de forças que Gramsci chama de bloco histórico” (BOTTOMORE, 2001, P. 177).

É através das relações estabelecidas no interior do bloco histórico, nesse caso, constituído de estrutura e superestrutura, em toda sua complexidade e contradição que agem a ideologia e a hegemonia. A primeira, inicialmente, no âmbito da base estrutural da sociedade,

na estrutura, a ideologia dominante precisa ocultar as contradições sociais inerentes ao próprio modo de produção, nesse sentido, alia-se a hegemonia na superestrutura que

[...] como uma das esferas do estado, é marcada por duas instâncias: sociedade política (em que se encontra o poder repressivo da classe dirigente: governo, tribunais, exército, policial) e sociedade civil (constituída pelas associações civis: igreja, escola, sindicato, clubes e os meios de comunicação de massa). É na sociedade civil que a classe dominante, pela difusão de uma ideologia unificadora (cimento de formação social) busca obter o consentimento dos governados (BEZERRA, 2017, p. 60).

Entretanto, para estabelecer uma liderança com consentimento dos liderados a classe precisa atender também os interesses desses. No caso da escola, por exemplo, o estado aparenta oferecer à população uma educação igual para todos e, a partir disso, tenta fazer os sujeitos presumirem que serão bem sucedidos na vida. A classe dominada, na sua maioria, recebe a educação como um bem social oferecido pelo estado, entendido como ordenamento natural da organização social. A autora destaca que é visando legitimar sua concepção de mundo que a classe dominante se utiliza da escola, como um instrumento de construção e validação da ordem vigente. É a ideologia dominante agindo para a manutenção da hegemonia da classe.

Nesse contexto reflexivo, o currículo é um mecanismo de dominação que carrega em si as intenções hegemônicas da classe dominante veiculadas de forma oculta nas práticas da escola como instância do estado presente na superestrutura. Os conteúdos selecionados, os objetivos do processo de ensino e aprendizagem, as metodologias escolhidas, as relações estabelecidas entre os sujeitos, os princípios que fundamentam as concepções do homem, educação, sociedade, entre outros elementos presentes na estrutura da escola refletem o sujeito que o currículo quer formar para atender aos interesses da classe que detêm o poder. Nesse sentido, o currículo atua a serviço dessa classe e quer formar um sujeito que compreenda o mundo e as relações sociais a partir da vertente dominadora como condição para sua manutenção. Daí surge a hegemonia como domínio de uns sobre os outros.

Ocorre que as contradições presentes no sistema não são totalmente invisíveis, ocultas e nesse campo entram os intelectuais, aqueles que assumem a liderança de um grupo via consentimento dos liderados. “[...] para que uma concepção de mundo, que a não dominante, venha a ser hegemônica é fundamental a relação entre os intelectuais e a massa mergulhada no senso comum [...]” (BEZERRA, 2017, p. 52). Eles são responsáveis por coordenar a elaboração do pensamento contrahegemônico, desenvolvido com a massa, despertando nessa a consciência de luta classes, pela qual ela pode resistir e transformar a realidade. Para tanto, é imprescindível ao intelectual andar lado a lado com a população e não dissociar a teoria da prática, sob o risco

de deixar de representar os interesses dos aliados. A autora destaca que para não correr esse risco, Gramsci considera fundamental que os intelectuais sejam formados de forma orgânica, ou seja, no seio da massa a qual representa.

A partir da ação desses intelectuais, o currículo inicialmente visto como mecanismo de dominação, de veiculação ideológica da cultura dominante para manutenção hegemônica dessa classe passa a ser também mecanismo de resistência, campo de luta e de construção de uma contraideologia da classe dominada pela qual se problematiza, duvida e transforma a realidade.

Ao refletir acerca do currículo na discussão sobre os processos de formação e saberes dos professores bacharéis, os identifico como intelectuais e intelectuais orgânicos pelo papel que desempenham no processo de ensino e aprendizagem, na formação dos estudantes e na sua própria formação. Nesse sentido, embora o currículo apresente explicitamente o sujeito que se quer formar e os caminhos para tal formação, há uma dependência dos professores como intelectuais para que tal ação se concretize. É na ação prática da docência, na condição de intelectuais orgânicos que esses profissionais expressam através da sua *práxis* o currículo concreto, em ação e constroem os meios mais adequados de fazê-lo. E isso implica encontrar caminhos e constituir o trabalho como princípio educativo e espaço formativo para a transformação da realidade.

2.3.1 A metamorfose do bacharel em professor frente às contradições do mundo do trabalho

A literatura sobre a história da educação no Brasil evidencia como o direito a formação pedagógica foi negado ao professor desde o início da educação brasileira (BOTO, 2010). Não me refiro à formação inicial em cursos específicos de preparação para a docência como as licenciaturas ou a pedagogia. Sabe-se que essa se refere a formação para licenciados, mas reporto-me a ausência de formação continuada a partir da prática, garantindo ao professor tempo-espço para refleti-la, compreendê-la, aperfeiçoá-la.

No Brasil colônia, o papel de professor foi originalmente assumido por sacerdotes da ordem jesuítica, logo por um corpo eclesial que tinha como princípio educar para as boas virtudes, a obediência e a vocação. Ainda durante esse período, com a transferência da gestão da educação para o estado, embora por muitos séculos a igreja continuasse paralelamente influenciando as decisões e práticas da educação brasileira, estabelece-se, pela primeira vez,

“[...] a figura do professor como profissional do magistério, para o ensino das primeiras letras e o secundário” (ALVARÁ, 1759 apud BOTO 2010, p. 133). No entanto, não existia formação para a função desse profissional que era escolhido e indicado pela Mesa Censória e inspecionado pelos diretores de ensino¹¹. Embora não seja objeto deste estudo, destacamos que, após esse período, a formação do professor para educação básica teve seu início no século XIX com a criação das escolas normais para formar o profissional do ensino primário e na primeira metade do século XX com formação em nível superior para atuação no ensino secundário.

Para o ensino superior, tanto os cursos isolados como as faculdades e posteriores universidades, a prioridade dos cursos era a formação de profissionais que exerceriam determinada profissão de acordo com as necessidades do país em desenvolvimento (BOTO, 2010). Os professores eram bacharéis, geralmente médicos, advogados e engenheiros formados nas universidades europeias que, por serem profissionais de sucesso em suas atividades, eram convidados a assumir a docência no ensino superior brasileiro. A autora afirma que com o advento da República, lembrando que os cursos superiores continuaram isolados até o início da segunda década dos anos de 1920, quando foram criadas as primeiras universidades no país, aumenta a demanda por profissionais graduados para assumir as funções públicas na administração do estado e o corpo docente para o ensino superior passa a contar com profissionais bacharéis formados no Brasil.

Os cursos tinham “[...] currículos seriados, programas fechados, que constavam unicamente das disciplinas que interessavam imediata e diretamente ao exercício daquela profissão e procuravam formar profissionais para determinada área ou especialidade” (MASETTO, 2002, p. 10). O autor relata como os bacharéis eram habilitados à docência pela crença social: aquele que sabe fazer, literalmente, sabe ensinar. Assim, pelo processo de ensino, conhecimentos e experiências profissionais eram transmitidos por professores conhecedores de determinados assuntos para os alunos que não os conheciam. A metodologia era a utilização de palestras ou aulas expositivas e ao final do processo, após passar por uma avaliação, geralmente prova escrita, individual, o aluno era diplomado e apto a assumir a profissão ou teria seu diploma negado.

A partir de então, durante todo o século XX, os professores bacharéis foram se configurando como parte do corpo de servidores estatais, a serviço das missões que lhes eram

¹¹ Direção dos estudos foi um cargo criado por Pombal no Alvará de 1759 para reorganização do ensino no reino português quando a Companhia de Jesus foi expulsa. O diretor dos estudos, como membro da Mesa Censória, era responsável por inspecionar as escolas, as condutas e as ações dos professores. À Mesa Censória caberia a função de instalar as escolas e nomear os professores (BOTO, 2010).

confiadas pela autoridade pública do estado. Masetto (2002) destaca como o ensino continuou predominantemente voltado para as ciências exatas e tecnológicas e os currículos pensados a partir da racionalidade técnica e da departamentalização do saber. A ordem “natural” com que se estabeleceu historicamente a crença de que os bacharéis, por possuírem conhecimento técnico de suas áreas de formação, estariam aptos para além de assumir a docência, pensar e tomar decisões relativas à organização do ensino em suas respectivas áreas foi cristalizando a posição do bacharel como professor que formava de forma eficiente os profissionais das mais diversas áreas.

A primeira manifestação de formação para professor do ensino superior foi expressa no Parecer 977/1965 emitido pela Câmara de Ensino Superior do Conselho Federal de Educação (BRASIL, 1965), que regulamentou os cursos de pós-graduação criados pela LDB nº 4024/1961. No referido parecer, entre os motivos para criação dos cursos de pós-graduação constava em primeiro lugar “[...] formar professorado competente que possa atender à expansão quantitativa do nosso ensino superior garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade” (BRASIL, 1965, p. 165). Assim, o bacharel pós-graduado como mestre ou doutor passou a ter respaldo na legislação brasileira para exercer a profissão docente no Ensino Superior. Em muitos casos, paralelo à docência, os professores continuam no exercício de outras atividades profissionais relacionadas à sua área de formação, o que, inclusive, é entendido como uma credencial a mais para ser professor.

Sobre a formação proposta no referido parecer, Cunha (2010) destaca que a sua natureza era meramente técnica e baseada na neutralidade do conhecimento científico. Aponta que essa mesma natureza continua nos documentos oficiais¹² elaborados posteriores ao primeiro parecer, pois os mesmos não se referem à formação didático-pedagógica dos professores. Corroborando o pensamento da autora, destaco que no texto da atual LDB (BRASIL, 1996) “[...] a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, **prioritariamente** em programas de mestrado e doutorado” (Art. 66, grifo nosso). Ora, se é prioritariamente, não é obrigatoriamente.

Pensando sobre as duas primeiras questões que direcionam a reflexão nesta seção, e nas reflexões apoiadas em Masetto (2002) e Cunha (2010), entendo a constituição dos professores universitários em profissionais da educação como fator historicamente construído por credibilidade de saber técnico, científico e a supremacia dispensada aos saberes das Ciências Exatas em comparação com as Ciências Humanas, por pertencerem a realidades

¹² Parecer nº 77/69; LDB/5692/71; I PNPG, 1975-1980; II PNPG, 1982-1985; III PNPG, 1986-1989; LDB/9394/96; V PNPG, 2005-2010.

contextuais onde ter formação em nível superior era privilégio de poucos. Então, quem a tinha era portador da credibilidade do saber pela crença que quem sabe fazer, sabe ensinar. Destaca-se ainda, a herança da mentalidade política na qual o Brasil foi colonizado, sem priorizar a educação em todos os seus níveis como mola propulsora para o desenvolvimento humano, tecnológico, científico, econômico e social; pelo modelo de organização social pautada na divisão social do trabalho, e, conseqüentemente, da funcionalidade de cada sujeito nessa esfera; e pela eficiência com que desempenharam a função por muitas décadas sem questionamento.

As evidências na análise dos documentos oficiais, Parecer 977/1965 e LDB 9394/1996, (BRASIL 1965; 1996), demonstram que há um entendimento implícito de uma concepção da docência universitária reduzida ao domínio dos conteúdos das áreas específicas e a formação do professor para a pesquisa, esperando-se que ele seja capaz de ensinar os conhecimentos de sua área para a formação de futuros profissionais. Entretanto, as transformações impostas pelo mundo globalizado, pela sociedade da informação, da exigência dos padrões de excelência, do estado avaliativo e regulador do processo educacional, entre outros fatores, têm demonstrado as influências do mercado internacional sobre a educação e a docência universitária que passa a ter seus aspectos formativos discutidos e revistos.

Nesse sentido, é importante buscar na prática, as necessidades de formação sinalizadas pelos professores, partindo-se das realidades presentes nos diferentes contextos em que se inserem as instituições de ensino. Convém considerar as suas pluralidades e a dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, não concebendo como formação apenas a busca por conhecimentos teóricos, mas principalmente, como reflexão da prática docente no ensino superior, de modo que

[...] todo o processo de formação diga respeito ao entendimento das questões pedagógicas e da realidade institucional, das particularidades pessoais, das trajetórias individuais de professores e alunos, mas também da construção coletiva que significa o trabalho pedagógico, rompendo processos solitários de concepção, desenvolvimento e avaliação do trabalho docente na educação superior (VEIGA, 2012, p. 85-86).

Algumas experiências de formação pedagógica na perspectiva ora discutida têm despontado no cenário nacional a partir dos anos de 2000, motivados pela publicação das DCN para os cursos de graduação, inicialmente na área de saúde em decorrência dos movimentos internacionais para transformação do processo de formação dos profissionais nessa área. As tentativas visam oferecer aos professores universitários oportunidades para uma formação reflexiva da prática, considerando o ensino como

[...] uma atividade que requer conhecimentos específicos, consolidados por meio da formação voltada especificamente para esse fim, bem como atualização constante das abordagens dos conteúdos e das novas maneiras didáticas de ensiná-los. A mediação da prática coloca-se como indispensável, porém, em estreita articulação com a teoria e ancorada na reflexão, enquanto processo que busca atribuir sentido àquilo que se pratica (ALMEIDA; PIMENTA, 2011, p. 27).

Anastasiou (2011), bem como Pimenta e Almeida (2011) relatam experiências vividas na condução de projetos de formação para professores universitários da Universidade de São Paulo (USP) e outras instituições que se envolveram na ação iniciada no ano de 2006. No primeiro caso, a experiência iniciou com professores dos cursos da saúde que passaram a ter como desafio a mediação de um processo de ensino no qual os estudantes são “[...] sujeitos ativos e responsáveis por sua aprendizagem e percurso no curso, o que exigia uma revisão na organização curricular e, principalmente, na atuação docente” (ANASTASIOU, 2011, p. 45), e posteriormente, outros professores de outros cursos e de outras universidades passaram a fazer parte dos grupos de formação.

A autora narra a organização do curso, os elementos considerados prioritários, a sua execução e demonstra como é possível e necessário, mesmo na realidade em que, institucionalmente, ainda não se tenha políticas públicas garantidas para esse fim, que as universidades se articulem e criem seus programas e projetos de formação para os professores. A proposta realizada por Pimenta e Almeida (2011) de criarem um curso de especialização em formação pedagógica, também na USP, atendendo aos campi da capital e do interior do estado, para formação dos seus professores bacharéis é outra expressão de novas possibilidades para o processo formativo desses profissionais no atual contexto social.

Masetto (2001) relata experiências envolvendo a formação pedagógica dos professores de vários cursos e universidades¹³, utilizando a pesquisa de campo que tem o ensino do professor universitário bacharel como objeto de estudo. As experiências relatadas se dão não no sentido de investigação para descrições das análises, mas para transformação. O pesquisador se coloca como formador do professor participante a partir da prática em sua sala de aula. Tem como princípios formativos que o ponto de partida e de chegada são as atividades docentes, as pesquisas tenham natureza interventiva, sejam estabelecidas parcerias entre pesquisador e professor e que se façam registros e se documentem as experiências didáticas e as reflexões críticas dos professores para posterior teorização.

¹³ Universidade Federal de Pelotas, com Maria Isabel da Cunha; Universidade Estadual de Campinas com Newton Balzan e Maria da Glória Pimentel; Universidade Estadual de São Paulo com Josefa Grigoli e Mirian Foresti e Universidade Católica de Curitiba com Marilda Behrens, citadas a título de exemplo, entre outras.

Pode-se afirmar que se trata do uso do método dialético em que o aprendiz assume papel ativo em termos da responsabilidade pelo seu processo de aprendizagem, de forma a considerar a sua realidade como possuindo significados específicos. O processo formativo propõe ajudar os professores a resolver problemas e, conseqüentemente, gerar aprendizagem significativa e transformação da realidade da prática. A aprendizagem significativa é aquela que de acordo com Moreira (2011) se concretiza através da relação entre o novo conhecimento e as ideias relativas a este que o sujeito possui na sua estrutura cognitiva. Esta aprendizagem se inicia a partir da ativação do conhecimento prévio que o aprendiz possui acerca do novo que lhe é apresentado.

Outro trabalho nesse sentido, embora em menor proporção, porque se refere a uma disciplina, tem sido desenvolvido por Batista (2005) no Programa de Pós-graduação Ensino em Ciências da Saúde, com a Disciplina Formação Didático-Pedagógica em Saúde, oferecida aos alunos dos cursos de Mestrado e Doutorado da Escola Paulista de Medicina da Universidade Federal de São Paulo. O princípio para o desenvolvimento da disciplina considera não apenas a formação técnica, mas outros elementos que constituem a prática docente privilegiando as discussões

[...] sobre o significado e o sentido da prática docente e seus múltiplos determinantes, processos de planejamento e construção curricular do ensino superior em saúde, aprendizagem e ensino, inovações metodológicas com ênfase nas metodologias ativas e leitura crítica na formação de professores em saúde (BATISTA, 2005, p. 285).

O autor retrata como nessa perspectiva, é preciso romper o processo disciplinar, predominantemente técnico e solitário, no qual se coloca a prática do professor universitário. Enfatiza a necessidade da interdisciplinaridade, da comunicação entre os docentes dos diferentes cursos e até mesmo entre as universidades que desenvolvem atividades inovadoras, importantes, mas que se isolam, não divulgam, não se coletivizam.

Por interdisciplinaridade entende-se de acordo com Goldman (1979) a forma contemporânea de romper com o caráter da superespecialização e da fragmentação dos saberes como possibilidade de construção de uma concepção científica do mundo, próprio da ciência moderna. Não que a interdisciplinaridade negue o conhecimento científico e o seu valor imensurável para a humanidade, o negado se refere a forma fragmentada de utilizá-lo. Ao invés disso, propõe-se a perspectiva de uma relação dialógica e integrada da ciência e do conhecimento.

Morin (2000) destaca que a instituição da organização disciplinar surge com a formação das universidades modernas, influenciadas pelo método científico de analisar e dividir, decompor, sintetizar, tendo maior desenvolvimento com o impulso dado a pesquisa científica no século XX. O autor afirma que o sistema de organização do conhecimento escolar em disciplinas tem uma história própria e como qualquer fenômeno social surge, institucionaliza-se, evolui e se esgota. No caso do esgotamento, sem negar a eficiência dessa visão organizacional do conhecimento que por séculos foi inquestionável, justifica-se diante da complexidade dos problemas na contemporaneidade em que conhecimentos isolados de uma única disciplina não são suficientes para resolvê-los.

Se entre as principais funções da escola situa-se o ensinar a ler e interpretar os fenômenos e o mundo, esses não são disciplinares, são integrados e interligados. Nesse sentido, a proposta interdisciplinar sem anular as disciplinas, sistematiza os seus conhecimentos de forma cooperada e integralizada. No entanto, ele chama a atenção para que não se trate apenas da troca de termos e manutenção da mesma essência “[...] a interdisciplinaridade, pode significar pura e simplesmente, que diferentes disciplinas são colocadas em volta de uma mesma mesa, **cada uma defendendo suas próprias soberanias**” (MORIN, 2015 p. 115, grifos meus).

Daí sua proposta para que os sistemas de ensino substituam a organização do conhecimento fragmentado e compartimentado pela qual os estudantes não conseguem relacionar os conhecimentos, por uma outra em que a própria escola os apresente de forma integrada, ultrapassando os limites de cada campo através da transdisciplinaridade como forma transversal que dialoga com os conhecimentos disciplinares, gerando uma espécie de unidade do saber. A esse respeito, enfatiza-se atualmente a substituição da visão disciplinar de formação, visando superar a tendência reducionista do conhecimento pela consolidação progressiva da “[...] transdisciplinaridade como atitude diante do mundo, em favor do pleno desenvolvimento da natureza humana de professores e alunos” (BEZERRA; GUEDES; NASCIMENTO, 2015, p. 102).

Sabe-se que outros trabalhos dessa natureza têm sido desenvolvidos no país. Os aqui citados foram consultados a título de exemplo e de reflexão sobre a possibilidade e necessidade de pensar a formação pedagógica dos professores bacharéis, tendo como alvo as suas práticas. A formação pedagógica deve considerar de acordo com Tardif (2014) o que os professores fazem, como fazem e porque fazem, quais as dificuldades enfrentadas, quais as experiências

que dão certo e a partir de sua realidade estabelecer diálogos e relações com a teoria como elementos para efetivação da *práxis* educativa.

2.3.2 Configuração dos saberes presentes na prática docente

A construção do saber é uma das formas, talvez a mais importante, para que o sujeito conheça e, conseqüentemente, exerça um domínio sobre o mundo e sobre si mesmo, permitindo-lhe assumir papéis e agir no universo de forma segura e independente. A questão sobre os saberes docentes reporta-me, antes, a uma reflexão sobre o mundo e nós mesmos, para tanto, nos apoiamos em Charlot (2000), que entende ser necessário o sujeito estabelecer uma relação consigo mesmo, com o outros e com o mundo para a partir disso conceituar e exercer o saber em termos relacionais segundo uma proposição existencial que podemos considerar como propriamente dialética. O autor parte do princípio que “[...] procurar o saber é instalar-se num certo tipo de relação com o mundo” (CHARLOT, 2000, p. 60).

Esse princípio desloca-se da visão filosófica para a qual há supremacia do saber alicerçado na razão. O autor destaca que a razão, mesmo sendo uma forma de relação com o mundo não abarca todas as dimensões do sujeito, por isso não se pode partir da razão para entender o sujeito do saber, convindo apreender antes o significado da relação estabelecida. De acordo com Charlot (2000) há um equívoco nas definições relativas aos tipos de saberes. Entende-se o saber como objeto natural, existente em si mesmo e não se considera que existem diferentes formas de relação com o mundo e, conseqüentemente, com o saber. O autor questiona elementos definem um saber considerado como prático e afirma que este não pode ser considerado em si mesmo, mas sim mediante a sua utilização na relação prática com o mundo.

[...] quando um engenheiro utiliza um enunciado de física dos materiais, deve-se falar em um saber científico ou em um saber prático? Não é porque o engenheiro o utiliza que o saber deixa de ser científico. Mas o engenheiro o utiliza para aplicá-lo, em uma prática. Ou seja, um impasse... Na verdade, esse enunciado não é nem científico, nem prático, como tal. Como tal, é um enunciado, não existindo motivo nenhum para que lhe acrescentem adjetivos. Não obstante, foi produzido em uma relação científica com o mundo (através de experimentação, validação por uma comunidade, etc.) e será reconhecido como científico por qualquer pessoa que se inscreva integralmente em tal relação com o mundo. Esse enunciado, todavia, é mobilizado pelo engenheiro em uma relação prática o mundo (isto é, em uma relação finalizada e contextualizada). Em outras palavras, é a relação com esse saber que é ‘científica’ ou ‘prática’ e, não, esse saber em si mesmo” (CHARLOT, 2000, p. 62).

Nesse sentido, os saberes que se apresentam sob forma de enunciados, revestidos de aparência autônoma, são para o autor acessados pelo sujeito em suas atividades relacionais com o mundo. Para confirmação disso, ele destaca que os saberes são construídos coletivamente e historicamente pela atividade humana e mais ainda, um determinado saber só é reconhecido com tal depois que passa pelo uso e validação de uma comunidade científica e de uma comunidade de uso. É somente nesse saber de construção coletiva e, assim validado, que o sujeito se identifica como parte da coletividade, instalando-se na relação com o mundo para a constituição desse saber. Daí a defesa empreendida pelo autor, de que só há um saber a partir da relação que o sujeito estabelece com o mesmo.

Nessa perspectiva, conceituar o saber implica pensá-lo no sentido da relação que o sujeito estabelece com ele. No caso do professor, ser humano, social, cultural e singular seus saberes como profissional relacionam-se com um sujeito que além de profissional é um ser ao mesmo tempo singular, social, histórico e cultural. O professor mantém com o mundo uma relação única e fora dessa condição não pode haver um saber pronto, dado e instituído. O saber é, portanto, uma forma de relação constante e permanente do sujeito com o mundo (CHARLOT, 2000).

A partir dessas reflexões, infere-se que pensar sobre os saberes docentes implica mudança de algumas concepções que parecem cristalizadas no âmbito da prática do ensino superior. Primeiro, é preciso desfazer-se da ideia de que o professor é um profissional pronto, cujos saberes existem definidos e aplicáveis a qualquer contexto de ensino e aprendizagem. Masetto (2002) alerta que não é um diploma de bacharel, um título de mestre ou doutor que expressa os saberes necessários para assumir o papel de professor. Embora, contraditoriamente, a legislação brasileira aponte que sim, as práticas têm mostrado o contrário. A docência no ensino superior

[...] exige do professor domínio na área pedagógica. Em geral, esse é o ponto mais carente de nossos professores universitários, quando vamos falar em profissionalismo na docência. Seja porque nunca tiveram oportunidade de entrar em contato com essa área, seja porque a veem como algo supérfluo ou desnecessário para a sua atividade de ensino. (MASETTO, 1998, p. 20)

A segunda mudança é no sentido de rever a concepção que entende a construção de saberes docentes como passando por dois momentos dissociados: um de aquisição teórica e outro da prática. Mizukami (2002) e Cunha (2004) afirmam que esse modelo formativo é alicerçado na racionalidade técnica onde em um momento inicial se aprende a teoria científica, o aprendiz acumula o conhecimento teórico e depois, em outro momento, o aplica na prática.

Trata-se de uma perspectiva que não contribui efetivamente com a ação docente no cotidiano da sala de aula como espaço a partir do qual convém iniciar as reflexões sobre os saberes docentes.

Franco (2012), destaca que teoria e prática são elementos indissociáveis da ação educativa e o sentido da teoria é servir de embasamento para fundamentar a prática e, ao mesmo tempo, ser por esta confrontada, questionada e transformada, gerando novos saberes e respaldando o professor nas suas atividades profissionais. Ainda nesse sentido, a autora concorda com Tardif (2014) quando entende que essa concepção contribui para distanciar os saberes teóricos das atividades práticas dos professores, considerando a teoria que não dialoga ou até mesmo não surja da prática, como pouco útil ou sem nenhuma utilidade para o processo de (re)construção dos saberes docentes.

A presente pesquisa parte de uma realidade de professores universitários que em suas práticas se utilizam de MA como estratégias de ensino e aprendizagem. As inquietações que inicialmente moveram o interesse pelo estudo se referiam a ausência de formação pedagógica desses professores. Eles mesmos citavam essa realidade como fator que dificultava suas práticas. A minha questão inicial era entender quais eram os seus saberes se eles não possuíam tal formação. No percurso da investigação, percebeu-se a necessidade de refletir sobre qual pedagógico se está referindo. Não é estranho no universo de formação docente referências a esse termo como sinônimo de metodologia, de aplicar uma técnica, de saber fazer, de saber transmitir conhecimento, de refletir a prática, de relacionar a prática à teoria. Nesse estudo, referi-me ao sentido de pedagógico assumido pelos autores com quem dialogo.

Por ser oriundo da Pedagogia, o pedagógico tem o sentido e a função que a ela tiver. Se essa for considerada numa dimensão técnica/metodológica como suporte para conhecimentos referentes ao saber fazer, ao como transmitir o conhecimento, como dar aula no sentido de aplicar a técnica de ensinar, o saber pedagógico será a reprodução de saberes. Nesse caso, ele está fundamentado no fazer mecânico, repetitivo, linear e inflexível, onde o professor, que sabe, ensina e o aluno que não sabe e aprende.

Segundo Franco (2008, p. 132) “[...] para reprodução de um fazer, não se necessita articulação teoria e prática, não se requer um sujeito pensante e reflexivo, exige-se apenas o refinamento do exercício da prática”. Contudo, se a Pedagogia for considerada como a ciência da e para a *práxis* educativa, o saber pedagógico será a (re)construção de saberes, entendendo *práxis* como expressão humana através da ação reflexiva, um diálogo entre sujeitos voltado para realidades e teorias sobre a prática educativa, visando à compreensão e transformação.

Para reflexão da prática, considera-se os conhecimentos pedagógicos não como verdades absolutas, mas como elementos teóricos cuja função se deseja que seja a de auxiliar os professores na compreensão e articulação da prática e na ação dialética entre essa e a teoria. É a partir dos saberes pedagógicos que os professores como atores sociais da prática docente (TARDIF, 2014) validam suas práticas, podendo inclusive transformarem as teorias e as práticas de acordo com as necessidades da realidade em que atuam, (re)construindo novos saberes e (re)modelando os que se mostram ultrapassados. Esse movimento implica que o professor seja um sujeito que

[...] vai gradativamente assumindo uma posição política frente ao compromisso de ser professor, engajando-se criticamente em suas circunstâncias, cercando e acercando-se de sua realidade existencial, transformando-a em direção às suas intencionalidades. Assim assumido, esse sujeito vai fazer uso do necessário conhecimento didático, metodológico e cultural, servindo-se desse aparato teórico-prático para ir construindo em ação seus saberes disciplinares, didáticos, metodológicos. (FRANCO, 2008, p. 135).

Nessa mesma perspectiva dialógica, Tardif (2014) e Pimenta (2009; 2011) discutem os saberes pedagógicos e destacam como eles se articulam com as ciências da educação, mas é na prática do professor que eles se (re)constroem e se manifestam. Os autores sugerem a necessidade de se tomar a prática docente como ponto de partida para a concretização de um processo efetivo de formativo que favoreça a (re)construção dos saberes dos professores. O que acontece nas salas de aula? De quais saberes os docentes se apropriam no processo de ensino? Em que fundamentam suas práticas? Como avaliam, como ensinam e aprendem? Como resolvem os impasses, os conflitos, as complexidades do contexto da sala de aula? São questões que devem ou deveriam nortear as propostas de formação docente. Elas são formuladas não no sentido de desconsiderar os conhecimentos pedagógicos próprios das ciências da educação, das teorias pedagógicas, mas sim de afirmar que a formação docente não se resume à aprendizagem das teorias. É preciso que os fundamentos da ciência pedagógica dialoguem com a complexidade do ato educativo, com o cotidiano da sala de aula e possam auxiliar efetivamente os professores nas suas *práxis*.

Tardif (2014) propõe reflexões sobre a natureza complexa presente no termo saber, posicionando-se criticamente sobre a forma como se tem naturalizado classificações de saberes, especificamente dos docentes. O autor destaca que é uma tentativa ilusória chegar-se a uma resposta definitiva, de consenso sobre a questão o que é saber. A definição proposta por ele, pelo nível de validade e universalidade que tem, ao menos para a cultura da modernidade

ocidental, é a de saber definido em três concepções dadas pela subjetividade, pelo julgamento e pela argumentação.

No nível da subjetividade, saber é a expressão de certeza subjetiva criada pelo pensamento racional. Tem fundamento na racionalidade das ciências naturais, da lógica matemática e nas representações mentais das ciências cognitivas. Saber alguma coisa implica possuir uma certeza subjetiva racional. Mesmo que no campo epistemológico as ciências naturais digam respeito a fenômenos da realidade objetiva e empírica, é preciso entender que Tardif (2014) refere-se à representação que a partir delas o sujeito faz no que diz respeito à constituição dos seus saberes.

Saber do julgamento, ou do juízo verdadeiro, não é uma intuição ou uma representação subjetiva, mas sim resultado de uma atividade intelectual, o ato de julgar. Nesse caso, o julgamento não é juízo de valor, sentimentos pessoais, mas da realidade, em uma dimensão assertiva ou proposicional em que se pode atestar uma proposição como verdadeira ou falsa. Ainda que o juízo moral seja dado pela aceitação consensual referente à validade das regras aceitas por determinado grupo social, que pode ser subjetivamente válida para cada grupo distinto, Tardif (2014) refere-se ao juízo verdadeiro como necessitando de objetividade própria para ter coerência no que diz respeito à lógica das proposições que o exprime.

A concepção de saber como uma argumentação a partir da qual o autor concebe os saberes docentes é definida como “[...] a atividade discursiva que consiste em tentar validar, por meio de argumentos e de operações discursivas (lógicas, retóricas, dialéticas, empíricas, etc.) e linguísticas, uma proposição ou uma ação” (TARDIF, 2014, p. 196). O saber nesse caso não se restringe a representações subjetivas nem a asserções teóricas testadas empiricamente, mas sim à argumentação e à contra argumentação capazes de determinar quais as razões que fazem um juízo ser considerado verdadeiro ou falso. A argumentação, portanto, é essencial à formação dos saberes por meio da racionalidade própria do sujeito pensante.

A partir dessas concepções, o autor aponta o traço da racionalidade como uma pista para entender a noção de saber, que mesmo posta de formas diferentes faz com que a racionalidade esteja presente nas três concepções apresentadas. Então, saber algo ou fazer alguma coisa racionalmente é saber explicar, argumentar, justificar por que se diz e se faz tal coisa a ponto de validar a ação. Assim, chama de saber

[...] unicamente os pensamentos, as ideias, os juízos, os discursos, os argumentos que obedeçam a certas exigências de racionalidade. Eu falo ou ajo racionalmente quando sou capaz de justificar, por meio de razões, de declarações de procedimentos, etc., o meu discurso ou a minha ação diante de um outro ator que me questiona sobre a

pertinência, o valor deles, etc. Essa ‘capacidade’ ou esse ‘competência’ é verificada na argumentação, isto é, num discurso em que proponho razões para justificar meus atos. Essas razões são discutíveis, criticáveis e revisáveis. (TARDIF, 2014, p. 199).

Além da racionalidade no sentido refletido, o autor destaca como a organização do trabalho docente antes mesmo da prática dos professores, já vem marcada por uma racionalidade que de certa forma caracteriza a educação atual referente a segmentação dos trabalhos, especializações, programas, objetivos, controles, etc. Assim, para o autor, a relação entre saberes e racionalidades possibilita construir um repertório de conhecimentos sobre os saberes dos professores, ou seja, seus argumentos e ações, uma vez que eles sabem por que os dizem e fazem. Porém, faz-se necessário o reconhecimento da capacidade dos professores de racionalizarem suas próprias práticas, definindo suas razões de agir, sabendo que essas razões são passíveis de críticas e revisões para serem validadas pelo confronto com fatos, dados e proposições das ciências da educação e da pesquisa de uma forma geral. Nesse sentido, os saberes dos professores têm “[...] fundamentos racionais e não são saberes sagrados: o valor deles vem do fato de poderem ser criticados, melhorados, tornar-se mais poderosos, mais exatos ou mais eficazes” (TARDIF, 2014, p. 206).

Os saberes da prática docente são plurais e (re)construídos a partir de diversos fatores, de tal forma que não podem ser entendidos “[...] como se se tratasse de uma categoria autônoma e separada das outras realidades sociais, organizacionais e humanas nas quais os professores encontram-se mergulhados” (TARDIF, 2014, p. 11). Para o autor, ao referir-se a esses saberes é preciso considerá-los como condicionados pelos contextos históricos, temporais, sociais e subjetivos, pois cada professor é um ser individual. Como sociais trata-se de saberes que

[...] são partilhados por todo um grupo de agentes. [...] sua posse e utilização repousam sobre todo um sistema que vem garantir a sua legitimidade e orientar sua definição e utilização. [...] seus próprios objetos são práticas e sujeitos sociais. [...] tais como mostram a história das disciplinas escolares, a história dos programas escolares e a história das ideias e das práticas pedagógicas, o que os professores ensinam e sua maneira de ensinar evoluem com o tempo e as mudanças sociais. [...] esse saber é social por ser adquirido no contexto de uma socialização profissional, onde é incorporado, modificado adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho (TARDIF, 2014, p. 14).

Observa-se aqui certa aparência contraditória nas argumentações, pois mesmo que sua concepção esteja fortemente marcada pela definição de saber como decorrente da argumentação discursiva pautada pela lógica da objetividade, ao mesmo tempo ele considera a importância das representações sociais para a construção dos saberes docentes, que remetem a certa

subjetividade advinda da história profissional dos professores. Dessa forma, para contemplar os aspectos mais complexos referentes à pluralidade dos saberes docentes, o autor os organiza nas categorias a seguir descritas.

Saberes da formação profissional: referem-se aos advindos das ciências da educação e da ideologia pedagógica. São os saberes considerados pela academia de formação de professores como os específicos para formação profissional e erudita dos docentes. Conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e direcionados para incorporar as práticas dos professores. Nesse sentido, Tardif (2014) destaca a divisão social do trabalho presente nessa intenção em que uns produzem os saberes sobre a educação e outros os executam. Há ainda que se considerar a distância entre essas teorias e as reais necessidades docentes uma vez que são conhecimentos produzidos distantes das realidades das salas de aula. Nessa categoria, o autor situa os saberes pedagógicos como aqueles que transcendem os saberes das ciências da educação e mobilizam diversos outros saberes provenientes de reflexões sobre a prática;

Saberes disciplinares: integram-se nas práticas docentes representando as diversas áreas de conhecimento, emergentes da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes. Como exemplo o autor cita os cursos de licenciatura como história, matemática, etc. Para os professores participantes desse estudo, referem-se as diferentes áreas que compõem a formação dos bacharéis;

Saberes curriculares: nesse grupo encontram-se os relativos a tudo que constitui o currículo não apenas sob forma dos elementos que compõem os programas escolares como objetivos, conteúdos e metodologias, mas também os discursos. São a partir desses, que as instituições de ensino organizam e apresentam os saberes sociais que elas definem como os ideais para formação e perpetuação da cultura erudita na sociedade;

Saberes experienciais: são os (re)construídos no exercício da função, na prática efetiva da ação docente, a partir de referenciais das próprias histórias de vida e do trabalho cotidiano. Saberes que nascem da experiência e são por ela validados. Não são construídos em programas de formação, mas no fazer, com aquilo que o professor traz e produz. É a *práxis*, no sentido que Marx (1985) entendia a prática como instrumento que valida ou nega a teoria, como processo em que o professor modifica a prática ao mesmo tempo que é por ela modificado.

O diferencial dos saberes experienciais é que eles não são previsíveis, inserem-se em um contexto de múltiplas determinações geradoras de condicionantes e situações diversas para as quais não há uma técnica, uma receita, uma fórmula de resolução. Para Tardif (2014), é no saber ser e fazer a partir dessas situações, resolvendo-as concretamente, que o professor

(re)constrói os saberes práticos e desenvolve o hábitus (no sentido de Bourdieu, 1989) como habilidades pessoais de enfrentar situações diversas, transitórias e variáveis.

Na discussão proposta por Tardif (2014), os saberes da formação profissional, os disciplinares e os curriculares como componentes da prática docente são exteriores ao professor e essa exterioridade gera a divisão social do trabalho intelectual entre os diferentes grupos escalonados socialmente nas relações de produção: os que produzem os saberes, os formadores e os executores, possuindo cada tarefa o seu valor em uma escala na qual a execução é a menos valorizada. Como núcleo vital do saber docente, os experienciais permitem aos professores modificarem as “[...] relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Nesse sentido, os saberes experienciais não são como os demais; são, ao contrário, formados de todos, mas retraduzidos e submetidos as certezas construídas na prática” (TARDIF, 2014, p. 54). Assim, são os saberes experienciais quem legitimam os professores como sujeitos da ação, da validação, da formação e da concretude da prática. É no saber ser e fazer, logo, no experiencial, que os professores confirmam, modificam ou negam os demais saberes.

Outra perspectiva sobre a formação de professores é discutida por Perrenoud (2000), não com o sentido de saberes em si, mas de competências como referencial para serem trabalhados nas situações formativas. Partindo do conceito de competência como “[...] uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações” (PERRENOUD, 2000, p. 13), o autor destaca que: i) as competências não são saberes mas a capacidade de mobilização destes, ii) a mobilização, mesmo que se ancore em situações parecidas, precisa considerar cada situação como singular, iii) exercitar a competência perpassa por operações cognitivas complexas a partir das quais se determina e realiza uma ação adaptando-a as diferentes situações e iv) as competências profissionais não são construídas apenas nas situações de formação, mas também, nas vivências cotidianas da prática docente.

Nesse sentido, utilizando-se de um referencial de competências adotado em Genebra em 1996 para formação continuada, Perrenoud (2000) constrói um inventário sobre as competências profissionais. São dez (10) competências globais de referências compatíveis com os novos contextos sociais que exigem renovação também nas políticas e práticas educativas, a saber:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem.
2. Administrar a progressão das aprendizagens.
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho.
5. Trabalhar em equipe.
6. Participar da administração da escola.
7. Informar e envolver os pais.
8. Utilizar novas tecnologias.

9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão. 10. Administrar sua própria formação continua (PERRENOUD, 2000, p. 12-13)

Cada competência geral do inventário elaborado pelo autor relaciona-se com outras competências particulares, atingindo dimensões de atitudes e valores que consideramos fundamentais para formação dos professores em todos os níveis educacionais.

Diante do exposto, pode-se entender os saberes docentes como uma *práxis* dialética construída através da mobilização de outros saberes (competência), incluindo os teóricos, não necessariamente advindos de formação anterior à prática, porém necessários a partir dela. É importante transcender a perspectiva da formação docente como aquisição de conhecimentos teóricos das ciências da educação apresentados nos cursos de formação inicial e promover oportunidades para uma formação pautada nas necessidades da prática como possibilidade de construção dos saberes pedagógicos.

3 O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E A PROPOSTA FORMATIVA DO CAMPUS UFS/LAGARTO

A presente seção compreende uma descrição reflexiva sobre o ensino superior no Brasil, tendo como finalidade contextualizar o processo de implementação do Campus UFS/Lagarto e os determinantes sociais que impulsionaram o uso de MAEA no seu contexto de prática docente. Descrevemos ainda, a organização curricular e metodológica adotada no campus.

A primeira subseção aborda alguns aspectos relativos ao panorama histórico do ensino superior no Brasil, com destaque para o seu processo de criação e transformação através das reformas universitárias. A reflexão realizada leva-me a inferência de que no processo histórico de sua existência, essa modalidade de ensino atendeu prioritariamente a um grupo de privilegiados. Data de poucas décadas as tentativas de ampliação do acesso ao ensino superior brasileiro, mesmo assim, de forma insuficiente. Partindo dessas considerações, inicio o texto com uma discussão sobre a concepção e função da universidade.

Como desmembramento dessa subseção, abordo acerca do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), instituído nos termos do Decreto nº 6.090, de 24 de abril de 2007, com a finalidade de oferecer condições de ampliação do acesso e permanência dos estudantes de graduação ao ensino superior público. Descrevo como através do Reuni se concretizou a criação do Campus UFS/Lagarto.

Em seguida, apresento na segunda subseção, uma discussão acerca dos determinantes sociais a partir dos quais se inicia a nível mundial, mobilizações no sentido de transformar a estrutura e a organização curricular nos cursos de formação para os profissionais da área da saúde. Discurso sobre os movimentos e os motivos pelos quais a comunidade internacional toma a iniciativa de lutar por essas transformações, inicialmente para o curso de Medicina, alcançando os demais cursos ao longo do tempo.

Por fim, na terceira subseção, explico os aspectos relativos à organização e funcionamento do Campus UFS/Lagarto, anunciado como um campus inovador. Reflito sobre o contexto de criação do campus em relação a sua realidade curricular e didático-pedagógica, descrevendo as atividades de ensino e aprendizagem nele desenvolvidas.

3.1 Ensino superior no Brasil: privilégio ou direito, uma questão a refletir

Pensar a função social da universidade como IES, considerando a complexidade dos determinantes históricos e sociais que a constituem, leva-me ao pressuposto de entendê-la como uma construção social, por ser uma instituição produzida a partir de relações confluentes e conflituosas entre os mais diversos grupos responsáveis pela implantação das políticas econômicas e educacionais do país. Assim, não é possível compreender a universidade de forma dissociada do contexto de produção política, econômica e das relações históricas que a determinam, considerando que “[...] hoje suas relações com o setor produtivo só podem ser compreendidas no contexto do atual estágio de desenvolvimento do capitalismo mundial e das demandas daí resultantes para esse nível educacional” (NASCIMENTO; GRAÇA, 2010, p. 04).

A representação socialmente dispensada à universidade desde o seu surgimento é o de lugar por excelência para produção do conhecimento, tendo em vista o desenvolvimento da ciência, tecnologia e conseqüentemente, de melhores condições de vida para a humanidade. No entanto, uma análise do panorama histórico evidencia que o bem estar social vinculado a produção universitária não tem atingido a totalidade da população, de forma que os rumos da universidade têm sido muito mais no sentido de atender os interesses do mercado uma vez que

[...] a ciência, a tecnologia e a informação, de que se servia o capital em fases anteriores, tornam-se suas forças produtivas centrais que se desenvolvem sob seu monopólio. Na atual conjuntura, o conhecimento, a ciência e a tecnologia, tornaram-se o principal móvel da concorrência intercapitalista travada por blocos regionais. (...) A aproximação entre os setores produtivos e educacionais, em especial a educação superior, é um fato estruturalmente irreversível neste estágio de desenvolvimento do capitalismo mundial, sendo interessante notar a contradição deste movimento. Ao mesmo tempo em que as universidades são questionadas quanto à qualidade do ensino, aos conteúdos que desenvolvem, à eficiência de seu processo de produção e distribuição do conhecimento, externamente, reveste-se de um papel estratégico na economia dos países e dos blocos regionais constituídos na nova ordem econômica mundial. Isto implica dizer que à revolução tecnológica, provavelmente corresponderá uma revolução no âmbito da academia. As demandas emergentes da terceira revolução industrial estão impondo à universidade mudanças no seu conteúdo, na sua forma de gestão e nas suas relações com outras instituições universitárias ou de outros setores (BEZERRA, 2008 apud NASCIMENTO; GRAÇA, 2010, p. 05).

Desse modo, entendo que a função da universidade é estabelecida pelas relações de poder, intenções e forças presentes no interior das redes políticas formadas pelos grupos que compõem as conjunções de interesse dentro da estrutura social. Busco apresentar como essas forças e relações de poder foram historicamente estabelecidas ao longo do tempo no ensino

superior, culminando na atualidade com as transformações propostas para um novo modelo de formação dos profissionais da área da saúde.

3.1.1 Trajeto histórico da constituição do ensino superior no Brasil

Historicamente, o ensino superior no Brasil nasce para atender demandas de grupos isolados beneficiando quem já tinha prestígio e poder. De acordo com Cunha (1980), a corte portuguesa não promovia o desenvolvimento do ensino superior em suas colônias temendo que por meio dos estudos se iniciasse movimentos em prol da independência. Assim, Portugal preferia oferecer bolsas para alguns privilegiados, os filhos de colonos, estudarem em Coimbra ou em outras universidades europeias a criar uma universidade no Brasil.

Por mais de dois séculos como responsáveis pelo processo educacional do Brasil colônia, os padres Jesuítas, representantes da Companhia de Jesus, não concretizaram a fundação de uma universidade por aqui, pois o máximo que conseguiram foi iniciar um curso de Humanidades e outro de Artes em 1553, bem como o de Teologia em 1572 na Bahia, que depois se ampliaram para outros estados, mas como cursos superiores isolados (CUNHA, 1980). A estrutura do ensino nesses cursos “[...] adotava a fixação do conteúdo, cabendo ao aluno à memorização [...] nessa visão do ensino, a aula é um espaço onde o professor fala, diz, explica o conteúdo, cabendo ao aluno memorizar para a prova” (ANASTASIOU, 2003, p.12).

Em 1759, a expulsão dos jesuítas da colônia pelo Marquês de Pombal, ministro do reino, provocou, não só no panorama do ensino superior como também no dos demais níveis, transformações que produziram, segundo Cunha (1980, p. 55), “[...] uma destruição pura e simples de todo o sistema educacional do ensino jesuítico”. Os colégios que ofereciam cursos superiores de Filosofia, Teologia e Artes, nos Estados de Pernambuco, Bahia, Maranhão, Pará e Rio de Janeiro, foram fechados. Sem um plano de estado imediato para substituir o ensino anterior, a ordem franciscana teve autorização para continuar no colégio de Olinda e Rio de Janeiro e oferecer cursos isolados de Filosofia e Teologia e, como no modelo jesuítico, não tinha como finalidade apenas a formação de sacerdotes, mas também para o público externo.

Um momento oportuno para a criação de universidades no país poderia ter acontecido com a vinda da família real para a colônia em 1808, porém não foi o que se deu. Embora tivesse impulsionado algumas modificações, o ensino superior continuou organizado em cátedras, escolas, academias e faculdades isoladas, com cursos necessários para preparar os profissionais

demandados pelo novo contexto. Entre os quais se mantiveram as “[...] cadeiras de anatomia (no Rio de Janeiro) e cirurgia (no Rio de Janeiro e na Bahia)” (CUNHA, 1980, p. 100). De acordo com o autor, na sequência dessas cadeiras, criaram-se os cursos de Medicina, Farmácia e Odontologia. Posteriormente foram criados os cursos de Engenharia, Direito, Agricultura, entre outros.

Os formandos e formados dos cursos de Direito influenciavam diretamente o pensamento cultural do império e eram responsáveis pelo disparo de discussões que contribuíam para o afloramento de ideias filosóficas, manifestações literárias e artísticas que fomentavam debates e reflexões culturais como vetores para formação da mentalidade da época (MOREIRA, 1960).

Com a instalação da República, fortaleceu-se a luta pela criação de universidades no Brasil. O movimento construído historicamente passou, segundo Cunha (1980), a receber influência positivista na política educacional, marcada pela atuação de Benjamin Constant, de 1890 a 1891, culminando com a Reforma Rivadávia Corrêa, que cria em 1911 o ensino livre. Tais fatores contribuíram para o surgimento da primeira universidade em Manaus no ano de 1909, a segunda em São Paulo, em 1911, e a terceira no Paraná, em 1912, configurando universidades livres. Porém, na Legislação, apenas em 1915, com a Reforma Carlos Maximiliano, foi autorizado que “[...] o Governo Federal, quando achar oportuno, reunirá em Universidade as Escolas Politécnica e de Medicina do Rio de Janeiro, incorporando a elas uma das Faculdades Livres de Direito” (BRASIL, 1915, não paginado).

Em 7 de setembro de 1920, o então, Presidente Epitácio Pessoa, dando concretude ao decreto supramencionado, cria a primeira universidade pública do país no Rio de Janeiro pela “[...] reunião das faculdades federais de Medicina e de Engenharia e de uma Faculdade de Direito, resultado da fusão e da federalização de duas instituições privadas existentes na capital do país” (CUNHA, 2011, p. 163). Esse modelo de criação de universidade¹⁴ iniciado no Rio de Janeiro foi seguido em outros estados.

Embora tenha recebido muitas críticas, a criação da primeira universidade oficial brasileira assumiu importância fundamental para avivar o debate em torno do problema do ensino superior no país. Nesse sentido, destaca-se que o debate, segundo Fávero (2006, p. 22), “[...] nos anos 20 do século passado adquire expressão graças, sobretudo, à atuação da Associação Brasileira de Educação (ABE) e da Academia Brasileira de Ciências (ABC)”. As

¹⁴ De acordo com a atual Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/1996), as Instituições de Ensino Superior (IES) são aquelas que ministram educação superior, contemplando universidades, faculdades, escolas e institutos. Elas se classificam em pública e privada.

temáticas mais presentes nas discussões decorriam, de acordo com a autora, de uma concepção específica de universidade para o Brasil que deveria estabelecer um modelo de funcionamento e autonomia.

A próxima reforma universitária foi na década dos anos 1930, período em que se buscou fortalecer a centralização política nos mais diversos setores da sociedade. Como decorrência, nesta década, é o Ministério da Educação e Saúde Pública que se estabelece como órgão centralizador da coordenação, planejamento e gestão das questões educacionais no país, tendo como primeiro ministro Francisco Campos. Nesse momento, o Brasil passava por crescimento e modernização, o que exigia formação e capacitação para profissionais aptos a atuarem nos mais diversos setores da sociedade. Para tanto, era preciso adequar a educação, criando diretrizes que iriam definir o modelo de ensino considerado necessário para a consolidação da sociedade brasileira. Como destaques da Reforma Francisco Campos, chamam a atenção a confirmação da não autonomia plena da universidade, a criação da Universidade de São Paulo (USP) e da Universidade do Distrito Federal (UDF). As primeiras universidades criadas no Brasil e os seus respectivos anos de criação estão descritos no Quadro 3.

Quadro 3 – Primeiras universidades do Brasil

Universidade	Ano de criação
Universidade do Rio de Janeiro ¹⁵	1920
Universidade de Minas Gerais	1927
Universidade Técnica do Rio Grande do Sul ¹⁶	1932
Universidade de São Paulo	1934
Universidade do Distrito Federal	1935-1939

Fonte: Leite (2013, p. 33)

Diante das turbulências e da revolução vividas na década de 1930, da Promulgação de nova Constituição Federal e da assunção de Getúlio Vargas ao cargo de presidente, esperava-se que fossem concretizados princípios da democracia liberal no Brasil. Cunha (1980) destaca a participação direta de Anísio Teixeira nos movimentos de reforma da universidade brasileira, citando-o como responsável pela criação da UDF, ressaltando como ele tentou imprimir na organização da instituição um modelo de universidade com liberdade e autonomia plenas. Anísio entendia como função primordial a investigação científica e a produção do conhecimento.

¹⁵ Chamada Universidade do Brasil desde 1937.

¹⁶ Criada em 1896 com o nome de Escola de Engenharia de Porto Alegre. Desde 1934, denomina-se Universidade de Porto Alegre.

Entretanto, os efeitos centralizadores e autoritários do caminho seguido pelo governo Vargas não permitiram que esse modelo de universidade fosse fortalecido ou seguido país afora. A UDF foi extinta, quatro anos após sua fundação em nome da “disciplina” e da “ordem”, e Anísio, exonerado. Os cursos da UDF foram transferidos para a Universidade do Brasil (UB) (BRASIL, 1937), criada como universidade que fosse padrão para o país e não havia menção à questão da autonomia.

A partir da segunda metade dos anos de 1940, da queda de Getúlio Vargas do cargo de presidente, em 1945, e da nova Constituição Federal, em 1946, com o propósito de redemocratizar o país, passa-se a repensar o regime autoritário e um movimento de caráter liberal menos centralizador é desencadeado. Pela primeira vez, a universidade passa a atuar com uma legislação que lhe concede “[...] autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar. O reitor passou a ser nomeado pelo Presidente da República, dentre os professores catedráticos efetivos, em exercício ou aposentados, eleitos em lista tríplice e por votação uninominal” (FÁVERO, 2006, p. 27). A autora chama a atenção para o fato de que essa autonomia ficou muito mais no papel do que atingiu a realidade, assim como a efetivação do papel da universidade para a produção de pesquisa e conhecimento ficou mais restrito ao predomínio da formação para o trabalho.

Simultaneamente à aceleração do ritmo de desenvolvimento motivado pela industrialização e crescimento econômico que se fortalecia no país a partir da década de 50, todos os setores da política nacional passavam por transformações. Entre as décadas de 1950 e 1970 teve início uma maior expansão das universidades, época em que foi criada uma instituição federal em cada estado do Brasil, além de universidades estaduais, municipais e particulares que também começaram a surgir nesse período. Para Cunha (2011), começava a descentralização geográfica do ensino superior e a regulamentação dos cursos ficou a cargo da Lei 4024/1961, primeira LDB. A classe média do país passou a requisitar mais o ensino superior e esse fato impulsionou o aumento de faculdades e universidades privadas no país, favorecido pelo foco que a LDB deu a ampliação do ensino particular, considerando a demanda da época consequência da hegemonia capitalista que se consolidava em vários países.

De acordo com Fávero (2006), entre 1961 e 1964, durante o governo de João Goulart, houve uma tentativa de democratizar o ensino superior visando oferecer às classes populares essa modalidade de ensino, até então, concebida como privilégio das classes altas. Contudo, o regime militar instaurado em 1964, não comungava da intenção de popularizar o ensino superior e interrompe as expectativas criadas no governo anterior. Segundo a autora, as universidades brasileiras passaram a adotar o modelo de ensino universitário dos Estados Unidos da América,

no qual prevaleciam os ideais do sistema capitalista com foco no individualismo, na competitividade em busca de maior eficácia e produtividade, além de tentar abortar os movimentos ideológicos que primavam pelo espírito coletivo.

Para atender ao objetivos desse grupo, uma nova reforma do ensino superior foi realizada com a LDB 5.540/1968, caracterizada pela fortalecimento da elitização do ensino universitário e pela tecnização do ensino médio. Nesse período, o CFE direciona medidas oficiais com a intenção de manter alguns aspectos do documento da UB e de revogar pontos do Estatuto do Magistério que enfatizavam a cátedra. Outras medidas a serem destacadas foram os planos

[...] de assistência técnica estrangeira, consubstanciado pelos acordos MEC/USAID; o Plano Atcon (1966) e o Relatório Meira Mattos (1968). Concebida como estratégia de hegemonia, a intervenção da USAID na América Latina se processa de modo integrado, nos anos 60, em várias áreas e sob três linhas de atuação: assistência técnica; assistência financeira, traduzida em recursos para financiamento de projetos e compra de equipamentos nos EUA, além da assistência militar, concretizada pela vinda de consultores militares norte-americanos ao Brasil e do treinamento de militares brasileiros nos Estados Unidos, assim como do fornecimento de equipamentos militares (FÁVERO, 2006, p. 30).

É o momento em que, segundo a autora, se iniciam mais sistematicamente as influências e interferências de grupos estrangeiros na educação superior do Brasil via parcerias e acordos firmados entre esses grupos e o MEC. Dos convênios assinados entre Estados Unidos e Brasil, o MEC/USAID era o mais voltado para implantação dos modelos de ensino superior daquele país nas universidades brasileiras. As mobilizações estudantis e da sociedade civil ganham força dentro e fora das universidades, posicionando-se contrárias, entre outros fatores, às reformas propostas pelo acordo com os norte-americanos.

Pressionado pelas manifestações, o governo cria um Grupo de Trabalho (GT) (BRASIL, 1968) para fazer estudo e análise da real situação do ensino superior no país e sinalizar ações para a crise universitária. Após a análise, o GT elabora um relatório no qual denuncia como a universidade brasileira está distante de oferecer uma educação superior condizente com as necessidades atuais pós intensificação do processo de desenvolvimento no país (BRASIL, 1983).

Entre as décadas de 1970 e 1980 ocorre uma expansão considerável do ensino superior no país de acordo com Cunha (1980), impulsionada pela demanda crescente por educação superior e credenciada por decisões adotadas pelo então Conselho Federal de Educação (CFE)

regulamentando a criação de instituições não universitárias¹⁷, isoladas, públicas e privadas. O quadro 04 demonstra a evolução do número de instituições do ensino superior no período:

Quadro 4 – Evolução quantitativa das Instituições de Ensino Superior, por dependência administrativa no Brasil – 1970-1980

Ano	Total	Crescimento % Total	Instituições Públicas	Crescimento % Pública	Instituições Privadas	Crescimento % Privada
1970	619		184		435	
1975	860	38,93	215	16,85	645	48,28
1980	882	2,56	200	-6,98	682	5,74

Fonte: Leite (2013, p. 37)

Após a Reforma Universitária de 1968, as modificações mais significativas para o ensino superior aconteceram nos anos noventa, antes mesmo da promulgação da LDB 9394 que veio a termo em 1996. Para refletir sobre a educação superior na década de 1990 é imprescindível situá-la no contexto mais amplo da inserção subalterna do país à economia global e na permanência ou no agravamento dos inaceitáveis índices de desigualdade social na última década do século XX.

A conhecida “modernização conservadora, que se iniciou com o governo de Collor de Mello (1990-1991) e seguiu-se no de Itamar Franco (1992-1994), recrudescendo no de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002)” (SGUISSARDI, 2006, p. 1026). As reformas realizadas nesse período tinham forte orientação para o mercado. A diminuição do papel do estado, a privatização de empresas estatais, a abertura do mercado para investimentos estrangeiros, a ampliação e incentivo para empresas na relação público-privado são exemplos de fatores que faziam parte do cenário brasileiro, e a educação, como artefato social que é, não ficou de fora das modificações para inserção eficiente no novo momento.

Para o autor, a adequação do modelo educacional brasileiro moldado pela observância aos ditames de órgãos como Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) foi marca das reformas do período mencionado. De acordo com Cunha (2011), as reformas iniciadas nessa década, provocaram alterações políticas, legais, estruturais e gerenciais, sobretudo, nas universidades. Destaca-se o caráter empresarial dispensado ao ensino privado, potencializando a ampliação dessa rede com ingresso nas áreas mais onerosas como tecnologia e saúde, sob a alegação das

¹⁷ As instituições são universidades integradas, centros universitários e estabelecimentos Isolados Federais, Estaduais, Municipais e Privados. Cunha (1980)

dificuldades e deficiências presentes nessa modalidade de ensino na rede pública resultantes de falta de investimentos dos governos anteriores.

A promulgação da Lei 9394/1996 (BRASIL, 1996) respaldou de forma intensiva as modificações para o ensino superior já iniciadas nos governos brasileiros na década de 1990. A partir da LDB, regulamentou-se o Sistema Federal de Ensino Superior como constituído pelas IES mantidas pela União e as criadas pela iniciativa privada. Outrossim, garantiu-se a regulamentação para criação das instituições privadas *stricto sensu*. Além disso, as formas de organização acadêmica passaram a ser instituídas de várias formas, entre elas: faculdades integradas, faculdades e institutos ou escolas superiores, centros universitários e as formas já existentes. Flexibilizou os requisitos para ingresso no sistema, além dos vestibulares e criou-se o Exame Nacional de Cursos como forma de avaliar e reconhecer os cursos de graduação oferecidos no país. Assim, a implantação das DCN, as publicações de documentos oficiais e a criação de programas para ampliação ao acesso e permanência no ensino superior foram instrumentos vetores que impulsionaram as modificações mais relevantes.

A partir do ano de 2003, significativas mudanças passaram a ser implementadas no sistema da educação brasileira com a ascensão do então presidente Luís Inácio Lula da Silva à presidência da República do Brasil¹⁸. Tratou-se de um governo reconhecido como popular, representante dos partidos de esquerda e dos anseios da população, inclusive de grande parte dos intelectuais, artistas e educadores do país, por uma administração pública mais justa, ou seja, mais voltada para atender aos interesses das classes menos favorecidas. Várias ações foram empreendidas no âmbito da educação nacional, entre as quais, leis que alteraram itens da Lei 9394/1996 tendo em vista uma educação inclusiva voltada para atendimento das classes historicamente menos favorecidas como indígenas, negros, estudantes das escolas públicas e demais segmentos da diversidade que forma a sociedade brasileira.

Nessa direção, no campo do ensino superior merecem destaque algumas ações como: a criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI) criado de acordo com a Medida Provisória (MP) nº 213/2004 e regulamentado Pela Lei 11.096/2005. Trata-se de um programa de concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de em instituições privadas de

¹⁸ Governo eleito pelo Partido dos Trabalhadores (PT). A era PT compreendeu dois mandatos do presidente Lula (2003-2010) e seguiu mais cinco anos e meio (2011- a agosto 2016) dos mandatos da presidenta Dilma Rousseff, sua sucessora, eleita democraticamente nas eleições diretas de 2010 e 2014, porém, teve sua segunda gestão interrompida por um processo de impeachment. De acordo com Taffarel (2017) tal processo é considerado como um golpe de estado infringido contra a democracia, contra o Estado de Direito e contra a Constituição Brasileira de 1988. Alega a autora que há provas cabais contra as acusações feitas a então presidenta Dilma Rousseff, nas quais ela teria cometido crime de responsabilidade fiscal. O que houve foi uma trama de forças reunidas por grupos representantes do poder judiciário, políticos, empresariais e midiáticos que não aprovavam a filosofia de governo no PT.

educação superior para estudantes oriundos de família de baixa renda, para os portadores de alguma deficiência e que tenham cursado todo o ensino médio em escolas públicas. O programa oferece isenção de alguns tributos como forma de incentivo às instituições que lhe fizeram adesão (BRASIL, 2005).

Outra ação foi a alteração no processo seletivo para acesso as universidades substituindo os exames vestibulares pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Citamos também a instituição pela Lei nº 10.861/2004 do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), cuja finalidade foi promover

[...] a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão de sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional, da sua efetividade acadêmica e social e, especialmente, do aprofundamento dos seus compromissos e responsabilidade social das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional” (BRASIL, 2004, não paginado).

O sistema de reserva de vagas para estudantes negros, indígenas e procedentes da rede pública de ensino básico nas universidades federais, foi criado pela Lei 3627/2004, como outra ação do governo federal que fortaleceu a política de inclusão social na educação superior (BRASIL, 2004). Destacamos, ainda nesse período, a regulamentação da Educação à Distância através do Decreto 5622/2005 em atendimento ao disposto no art. 80 da atual LDB. A partir desse decreto, as instituições de ensino superior passaram a oferecer exclusivamente cursos na modalidade EaD, sem obrigatoriedade de oferta simultânea da modalidade presencial.

Em decorrência do fortalecimento da EaD para cursos da Educação Superior foi criada o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), através do Decreto nº 5.800/2006, aumentando assim os mecanismos para expansão do ensino superior no Brasil, iniciando inclusive, nessa modalidade as atividades de ensino, pesquisa e extensão. As vagas oferecidas na UAB são prioritariamente para os professores sem graduação que atuam na educação básica, os dirigentes, os gestores demais trabalhadores dessa modalidade de ensino nos estados, Distrito Federal e municípios, sem, no entanto, deixar de atender ao público em geral.

Além dessas modificações, a expansão da Rede Federal de Ensino, com a interiorização dos campi universitários foi um grande diferencial do governo Lula, promovendo um aumento significativo da oferta de vagas e condição de permanência no ensino superior, de modo que o número de municípios atendidos por essa modalidade de ensino passou de 114 em 2003 para 237 em 2011 (BRASIL, 2012). Para concretizar esse processo de expansão foi criado

o Reuni através do Decreto Presidencial 6.096/2007. Por se tratar do programa através do qual criou-se o Campus UFS/Lagarto, incluindo o município como um dos atendidos pela expansão do ensino superior, dispense uma reflexão mais sistematizada.

3.1.2 O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)

O principal objetivo do Reuni foi “[...] criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (BRASIL, 2007, não paginado). Segundo a proposta do decreto que criou o programa, a universidade federal que desejasse dele participar, deveria observar as diretrizes, elaborar seu plano e apresentá-lo ao MEC para análise e aprovação. Os planos aprovados seriam financiados pelo MEC a partir do ano de 2008, através de termos com pactos de metas a serem cumpridas pelas universidades para posterior concretização das ações planejadas.

O programa propôs a reestruturação das universidades federais com foco no seu financiamento, seus planos pedagógicos, suas políticas de inclusão, mobilidade estudantil, formas de ingresso na universidade, número de discentes por professor e disciplina, taxa de conclusão de curso, entre outros fatores. É importante destacar que os motivos para a criação do Reuni se fundamentaram nos resultados do diagnóstico apresentado pelo Censo da Educação Superior de 2005 (BRASIL, 2006), realizado e divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Entre os dados diagnosticados, destaca-se o modelo de educação superior defasado e excludente que não permitia às instituições públicas ofertarem vagas suficientes para a demanda da população em idade de frequentar a universidade e que não podia frequentar as instituições privadas, responsáveis pelo maior número de ofertas de vagas. O diagnóstico levanta que tais instituições apresentavam um esgotamento das condições de atendimento à demanda devido principalmente à “[...] saturação de mercado em várias profissões e pela inadimplência de segmentos sociais incapazes de arcar com o alto custo da educação superior” (BRASIL, 2007a, p. 7). Além disso, o diagnóstico apontou a superação dos modelos de formação acadêmica e profissional criados nas décadas de 60 e 70 do século passado e a falta de ações afirmativas que garantissem a permanência dos estudantes até a conclusão dos cursos como motivos para os

alarmantes índices de evasão, entre outros fatores que clamavam por reformulações nas políticas de educação superior do país.

Na tentativa de corrigir tais distorções, o Reuni definiu como “meta global a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento” (BRASIL, 2007, não paginado). Além disso, o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2001) já havia atribuído ao MEC o papel de estabelecer o provimento da oferta de educação superior para, pelo menos, 30% dos jovens na faixa etária entre 18 a 24 anos, até o final da década. Além dessas metas, as Diretrizes do programa o apontam que o mesmo propõe renovar os processos de formação profissional e acadêmica, através de novas organizações curriculares e metodológicas que contemplem a flexibilidade, a mobilidade dos estudantes, ações afirmativas de inclusão, os saberes interdisciplinares, a formação humanística e o desenvolvimento do espírito crítico e criativo.

Assim, as intenções apresentadas nos discursos dos documentos oficiais (BRASIL, 2007, 2007a, 2012), denunciam o esgotamento dos modelos que organizam as universidades brasileiras e asseguram que o Reuni vem sanar a crise nesse sistema, mediante aumento da oferta de vagas, aumento de cursos Educação à Distância (EaD), aumento de recursos para as universidades, inclusive com novas fontes de recursos e elevação do padrão de qualidade da formação através da

[...] existência de flexibilidade curricular nos cursos de graduação que permita a construção de itinerários formativos diversificados e que facilite a mobilidade estudantil; oferta de formação e apoio pedagógico aos docentes da educação superior que permitam a utilização de práticas pedagógicas modernas e o uso intensivo e inventivo de tecnologias de apoio à aprendizagem; disponibilidade de mecanismos de inclusão social a fim de garantir igualdade de oportunidades de acesso e permanência na universidade pública a todos os cidadãos (BRASIL, 2007a, p. 10).

Em 2012, o MEC publicou o relatório da análise realizada sobre as universidades federais (BRASIL, 2012) no qual apresenta uma avaliação dessa expansão entre os anos de 2003 a 2012, cujos resultados são divulgados como satisfatórios. Pela análise, o documento atesta que após implantação do Reuni houve aumento qualitativo e quantitativo em todos os indicadores analisados¹⁹ e a ratificação do sucesso da implantação sinalizados em dados

Os indicadores analisados foram relativos às políticas de: ampliação de acesso e permanência; contribuições expressivas para o desenvolvimento das regiões onde estão inseridas essas unidades acadêmicas, uma vez que, juntamente com o ensino, se desenvolvem a pesquisa e a extensão; reestruturação das IFES no aspecto didático-pedagógico com organização de novos arranjos curriculares; reflexos na gestão administrativa com aumento de pessoal e melhoramento nos espaços físicos; ampliação dos projetos de pesquisas nos programas de pós-graduação stricto sensu; mobilidade estudantil, tanto nacional quanto internacional; fortalecimento do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) (BRASIL, 2012).

analisados em documentos do próprio MEC, das universidades e coletados nos depoimentos de reitores e estudantes através de entidades que lhes representam como Associação Nacional de Dirigentes de Instituição Federal de Ensino Superior (Andifes), União Nacional dos Estudantes (UNE) e Associação Nacional de Pós-Graduandos (ANPG) respectivamente.

Em referência ao crescimento do número de IES no Brasil é evidente a necessidade de ampliação de oferta para esse nível de ensino, conforme apresentado no Quadro 05.

Quadro 05 – Evolução do quantitativo de IES por dependência administrativa no Brasil – 1980-2010.

Anos	Total	Público	Crescimento %	Privado	Crescimento %
1980	882	200		682	
1990	918	222	11	696	2,05
2000	1180	176	-20,72	1004	44,25
2010	2378	278	57,95	2100	109,16

Fonte: Leite (2013, p. 42).

No tocante a oferta de vagas para o mesmo período evidencia-se, conforme dados do quadro 06, um crescimento significativo do número de matrículas realizadas nas IES, sobretudo, na primeira década dos anos 2000, decorrente da criação do Reuni. No entanto, a demanda por maior oferta no ensino superior, principalmente na esfera pública ainda é uma realidade devido a defasagem histórica do número de jovens entre 18 e 24 anos que frequentam a universidade no Brasil, quando se compara esses números a outros países. Destaca-se ainda, como o crescimento da oferta de vagas ainda é muito superior na rede privada, o que nos leva a refletir sobre a necessidade do Estado investir em políticas públicas que garantam aos jovens brasileiros o acesso ao nível superior de ensino. Ver quadro 6.

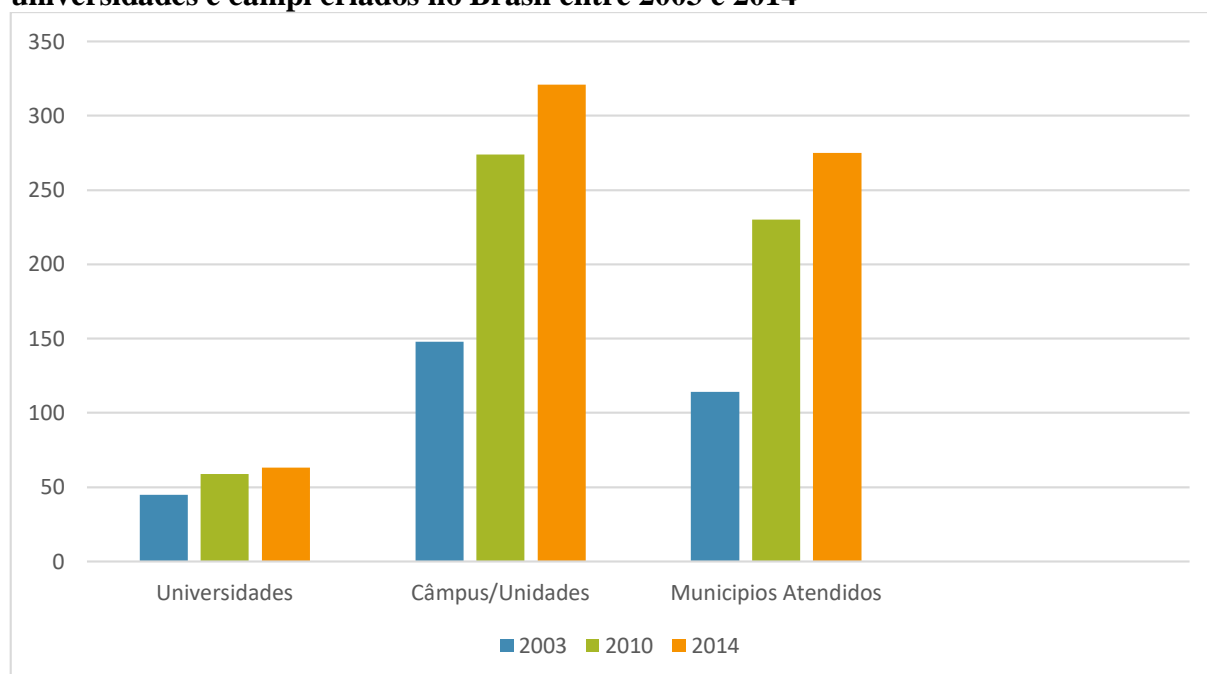
Quadro 06 – Evolução do número de matrícula no ensino superior por dependência administrativa no Brasil – 1980-2010

Ano	Total	Crescimento % total	Instituições Públicas	Crescimento % Públicas	Instituições Privadas	Crescimento % Privadas
1980	1.377.286		492.232		885.054	
1990	1.540.080	11,82	578.625	17,55	961.455	8,63
2000	2.694.245	74,94	887,026	53,30	1.807.219	87,97
2010	6.379.299	136,78	1.643.298	85,26	4.736.001	162,06

Fonte: Leite (2013, p. 44).

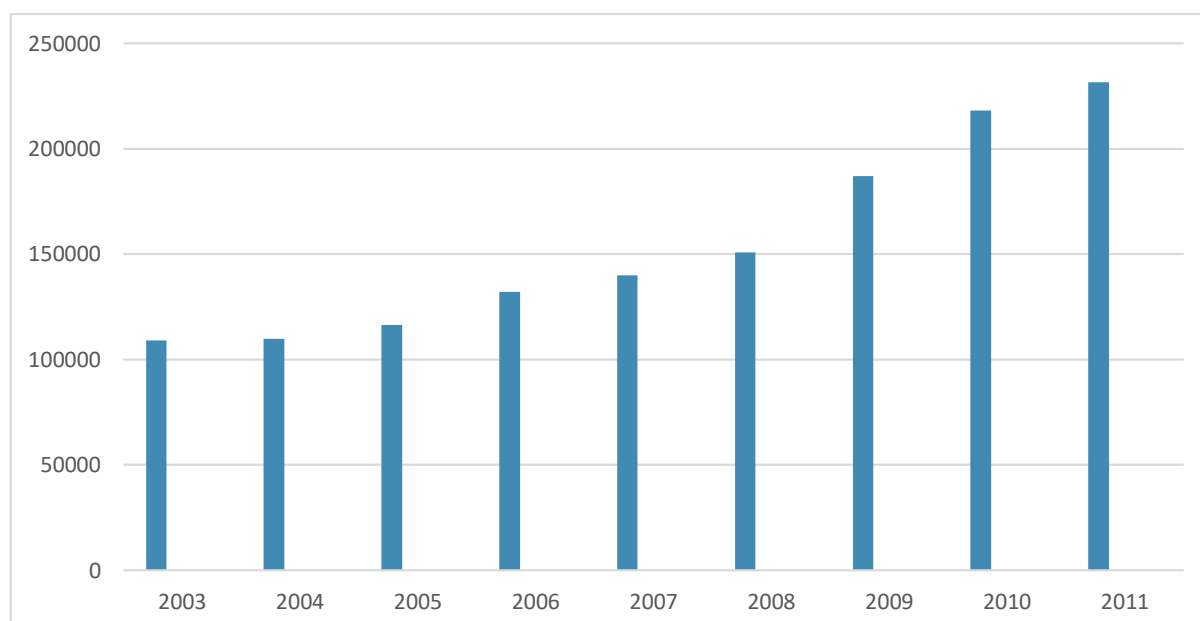
Ao analisarmos os dados divulgados no Relatório do MEC (BRASIL, 2012) sobre os resultados do Reuni, fica mais evidente o expressivo aumento de IES e de oferta de vagas nessas instituições, conforme demonstrado nos gráficos I e II respectivamente.

Gráfico 1 – Número de municípios atendidos com a expansão do ensino superior, de universidades e campi criados no Brasil entre 2003 e 2014



Fonte: Brasil (2012)

Gráfico 2 – Vagas ofertadas na graduação presencial nas universidades federais de 2003-2011



Fonte: Brasil (2012)

Embora não seja objetivo, neste trabalho, avaliar os resultados e a forma de implantação do Reuni, consideramos esclarecedor apontar que há duas posições avaliativas em relação a esse fato. Há uma posição do MEC, considerando pesquisas realizadas pelo próprio órgão em que constam depoimentos de reitores, professores e estudantes das universidades que implantaram o programa, e outra de autores/pesquisadores, considerando os resultados de pesquisas realizadas também com a mesma finalidade. Em que pese as boas intenções do MEC e a sua avaliação positiva em relação aos resultados do Reuni, alguns estudos apontam aspectos que, segundo eles, não foram considerados para uma qualidade efetiva do ensino (LEHER, 1998; LIMA, 2004, 2002; NEVES, 2002, 2008; PENHA, 2009; RODRIGUES, 2007; SIQUEIRA, 2004).

Para Penha (2009), em tempos de globalização é cada vez mais notável a importância de países emergentes como o Brasil ascenderem a possibilidade de avanços nos níveis socioeconômicos para figurarem no cenário mundial, em posição próxima a de países desenvolvidos.

Alguns especialistas apontam que no caso brasileiro “[...] a principal barreira para o desenvolvimento socioeconômico é o sistema educacional, que se caracteriza por não atender às demandas sociais de inclusão e qualificação profissional que crescem em ritmo acelerado” (PENHA, 2009, p. 01). No entanto, políticas públicas para o ensino superior, como as pensadas no Brasil na última década do século passado e concretizadas na primeira década desse século, não significam garantia de mudanças positivas em relação à qualidade de ensino pretendida para a realidade apresentada, considerando que para a concretização das mudanças é necessário a garantia das condições mínimas, o que, de acordo com os autores citados, não tem acontecido de forma unânime.

A implementação do Reuni não se deu de forma harmoniosa, como uma política pública bem vista pela comunidade diretamente envolvida. Em muitas universidades que aderiram ao programa, durante o processo de implantação, professores e estudantes se manifestaram contrários à sua criação da forma como se concretizava. Desse modo, a resistência ao Reuni gerou fortes embates com os reitores e representantes do MEC enquanto gestores do programa. Entre as alegações estava a denúncia de disparidade entre o escrito no decreto de criação e nas propagandas do Reuni e aquilo que, de fato, acontecia na realidade.

Pellegrini (2012) cita, como exemplos, que o repasse de verbas não correspondia às necessidades geradas a partir da ampliação; o número de alunos após o Reuni aumentou e o número de professores não teve aumento de forma proporcional ao dos alunos, e isso gerou condições inadequadas de trabalho e superlotação das salas de aula; as infraestruturas das

universidades ampliadas ou criadas deixavam muito a desejar, tendo casos de funcionar em locais totalmente inadequados como galpões e *containers*; faltavam instrumentos e laboratórios suficientes para a garantia da formação de qualidade prometida, entre outros. Pellegrini (2012) relata que, verificando *in loco*, a situação em uma universidade do estado de São Paulo atestou carência de laboratórios de informática, ausência de restaurante e moradia universitária e superlotação de salas para os alunos estudarem, o que não condizia com as diretrizes do Reuni.

Entre os relatos de estudos sobre a temática, Paula (2009) destaca que após análise a documentos oficiais nacionais e internacionais e a várias publicações existentes acerca da implantação e prática do Reuni os resultados apontaram dados opostos aos divulgados oficialmente. Os estudos, segundo a autora, sinalizam que as políticas públicas para a educação superior brasileira presentes nas propostas desse programa se firmam nas intenções de organismos internacionais como Banco Mundial, UNESCO e Fundo Monetário Internacional. Tais políticas fortalecem um “[...] cenário de aprofundamento da diluição da fronteira entre o público e o privado e de consequente deterioração das universidades públicas, especialmente as federais” (PAULA, 2009, p. 20).

A autora descreve o histórico das reformas universitárias pelas quais passaram as universidades no Brasil até o momento da implantação do Reuni. Discute como todos os aspectos da proposta encontram-se recomendados por cada organismo que atende aos interesses do capital, citando parte dos documentos e os encontros de articulação entre autoridades brasileiras e representantes desses órgãos para ajustes das mudanças. Afirma que a legislação brasileira da década de 1990, citando a atual LDB, as DCN, o Reuni, o PROUNI, entre outras, foi elaborada e está a serviço de uma educação que atende aos interesses dos órgãos internacionais citados. Destaca que o investimento público em bolsas de estudos e o próprio Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) feitos pelo governo federal, são formas do Estado investir em instituições privadas, recursos que deveriam estar a serviço da educação pública.

O famoso “Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI”, publicado pelo governo brasileiro por intermédio da figura do MEC com o título de “Educação – um tesouro a descobrir” (PAULA, 2009, p. 110), é um exemplo de como a educação superior brasileira está pautada nos objetivos de tais órgãos. Assim, para a autora, o REUNI unifica as frações da burguesia brasileira e os organismos internacionais na política educacional, defendendo que a política pública brasileira atende também e, principalmente, aos interesses da burguesia industrial.

Em outro estudo sobre a temática (LÉDA, 2009), a reflexão proposta sinaliza como a ampliação do ensino superior precisa ser acompanhada de investimentos financeiros suficientes

para que o processo de ensino e aprendizagem alcance os padrões desejados. Destaca que não basta ampliar o acesso e garantir a permanência do estudante no ensino superior. Além disso, é necessário analisar a qualidade da formação oferecida aos cidadãos, futuros profissionais, e isso requer pensar que as condições de ensino, a formação adequada dos docentes, as estruturas físicas, os instrumentos básicos para a formação, entre outros aspectos, sejam igualmente garantidos.

Nesse sentido, a autora reafirma que a expansão e reestruturação das universidades brasileiras não dispuseram de financiamento adequado, e como isso pode implicar diretamente nos resultados da formação oferecida, resumindo-se na universidade do ensino sem a qualidade desejada e sem a pesquisa e extensão. Ainda segundo a autora, a questão não é ser contra ampliação de vagas nas universidades ou modernização dos seus sistemas, pois elas devem acontecer. Todavia, é preciso critérios e observação de aspectos com a expansão

[...] deve ser postulada no pólo público da educação superior, o que implica afirmar-se, por um lado, que os recursos dos Estados para manutenção desse nível de ensino devem ser ampliados, para contemplar a expansão e interiorização da rede. [...] No entanto, o aumento de recursos orçamentários deve pressupor gastos com a entrada de novos alunos, mas também deve prever a recuperação da remuneração da força de trabalho docente, bastante deteriorada, bem como a assistência estudantil em moldes consistentes com políticas agressivas de inclusão social. [...] A expansão não pode ocorrer com o sacrifício da própria formação, o que impõe a implementação de instituições de alta qualidade: instituições que estimulem a criação cultural, o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo, conforme determina a própria LDB em seu Art. 43. [...] A compra de vagas na iniciativa privada, com o PROUNI, a abertura de mais de quatro dezenas de novos campi e a criação de mais de uma dezena de novas universidades federais, sem a necessária contrapartida da área econômica configuram um quadro de expansão que enfoca unicamente o ensino e que traz consigo sérios riscos de perdas irreparáveis na qualidade da formação, pelo menos, se prevalecer a ideia de promover a expansão às custas de um incremento significativo na relação alunos/docente, alcançado por meio de aumento da dedicação docente à sala de aula, da alocação de um maior número de alunos por turma e, sobretudo, graças ao esperado [mau] uso de técnicas de ensino a distância, cujo caso exemplar é o da criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) (MANCEBO 2008 apud LÉDA, 2009, p. 59-60).

Dessa forma, as reflexões propostas pelos trabalhos citados são referentes à forma como o Brasil foi construindo uma reforma para o ensino superior pautada nos encaminhamentos feitos após eventos internacionais e nacionais promovidos por organizações multilaterais sem o devido planejamento e investimento orçamentário para a garantia da qualidade igualitária nas atividades dos três pilares da universidade: ensino, pesquisa e extensão. De fato, muito do que temos nas DCN dos cursos da saúde foi encaminhado por esses eventos desde as décadas de 1980, 1990 seguindo na década dos anos 2000.

A inclusão via acesso e permanência no ensino superior de pessoas que eram excluídas dessa oportunidade educacional, a ampliação das vagas, a possibilidade de desenvolvimento para as regiões onde se implantou o campus universitário, entre outros fatores positivos, são fatos incontestáveis. Por outro lado, a falta de estrutura, de materiais, de peças fundamentais para aulas práticas indispensáveis à formação do profissional, como elementos imprescindíveis para garantir a formação desejada também são fatos reais e põem em cheque a qualidade do ensino, da aprendizagem e do processo de inclusão. Muitos trabalhos citados destacam que a ampliação do acesso precisa andar de mãos dadas com as condições adequadas para a formação profissional, e no caso da primeira etapa do Reuni a liberação dos recursos não correspondeu às necessidades das Universidades Federais.

Os trabalhos citados foram realizados nos anos de 2009 e 2012, quando o Reuni ainda estava em vigência. Verifica-se apontamentos críticos com relação a aspectos considerados negligenciados pelo programa. Todavia, convém destacar que muitos desses aspectos foram sinalizados no relatório da comissão, já citada aqui, criada pelo MEC para avaliar a expansão das universidades federais (BRASIL, 2012). Na medida em que os avaliadores apresentavam os aspectos positivos do programa, indicavam as necessidades não atendidas nesta etapa. Propuseram que tais necessidades precisavam ser consideradas para aperfeiçoar a continuidade da expansão do ensino superior. Finalizaram o documento destacando como princípios norteadores para um próximo plano de expansão “[...] a democratização do acesso; a inclusão social; a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; a qualidade dos processos formadores; o compromisso social e a autonomia universitária” (BRASIL, 2012, p. 36).

Convém mencionar as muitas questões anteriormente discutidas em relação ao Reuni, como partes da realidade vivenciada pelos profissionais, entre os quais me incluo, e estudantes que iniciamos as atividades acadêmicas nos primeiros anos do Campus UFS/Lagarto. Muitos foram os desafios a superar em relação à estrutura física, materiais necessários para as aulas práticas, ausência de restaurante universitário, entre outros fatores. Ao mesmo tempo, também é possível destacar, nos percursos dos sete anos de existência do Campus, os esforços, os avanços, as conquistas, a ampliação de oportunidades e as transformações na comunidade como formas de consolidação de um campus de universidade pública federal no interior do estado.

Diante do exposto, convém refletir que, embora o Reuni tenha recebido análises críticas, foi de fato um programa que modificou os cenários da educação superior brasileira em muitos aspectos, destacando a ampliação de acesso ao público de menor poder econômico, egresso da escola pública na educação básica. Entendo como necessário uma forte mobilização

social capaz de provocar o planejamento de novas políticas públicas de um outro sistema que aperfeiçoe e atenda a necessária expansão contínua das matrículas nas universidades públicas.

A realidade da educação superior brasileira na atualidade é altamente preocupante considerando as ações empreendidas pelo governo substituto da presidente Dilma Rousseff, após o processo de impeachment realizado no país em 2016. O Presidente Michel Temer, então vice-presidente da república, ao assumir a gestão do poder executivo, põe em ação uma agenda governamental voltada para atender aos interesses do grande capital. Com uma política neoliberal nefasta, a partir da qual se reduz drasticamente os investimentos públicos na educação e, especialmente, na educação superior; ameaça direitos dos trabalhadores em geral e dos trabalhadores da educação superior pública em particular; diminui investimentos em bolsas de estudos, de pesquisa, de assistência estudantil e na expansão dessa modalidade de ensino. O que se percebe é uma tendência ao enfraquecimento do ensino público e o fortalecimento das instituições privadas para atender a população que pode custear seus estudos no ensino superior, como fora literalmente afirmado em rede televisiva, por um dos ministros do atual governo. A meta do governo vigente no Brasil é a de um Estado

[...] privatista que deve transferir para o setor privado e privatizar tudo o que for possível em matéria de infraestrutura e serviços. Para tanto, tramitam mais de 55 medidas no Parlamento, que remeterão a classe trabalhadora a um patamar social próximo da idade média. [...] O plano é a derrubada dos mecanismos de controle social, cortes nos investimentos públicos, ajustes fiscais, manutenção e elevação do superávit primário, e as restrições na aplicação de fundos públicos para atender demanda por serviços públicos reivindicadas pela classe trabalhadora. [...] É um Estado representante da classe dominante e tendo em vista que, na atualidade, essa classe é representada pelo capital financeiro internacional, na defesa do mercado livre, as políticas públicas implantadas são as políticas de interesse da sua parcela dominante, que tem como finalidade adequar a classe explorada a sua ideologia e promover o desmonte da luta de classe (TAFFAREL, 2017, p.89).

A autora destaca que o campo educacional se reveste de contradições dentro desse contexto: ao mesmo tempo em que poderia agir como espaço para se alavancar as transformações necessárias, a educação se torna um instrumento de fortalecimento da sociedade capitalista pela forma como o modo do capital produz e reproduz a vida, e como o Estado se estrutura e a classe dominante exerce seu poder, a educação torna-se instrumento daqueles estigmas dessa sociedade: “[...] fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas, também, gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes (TAFFAREL, 2017, p. 51).

Saviani (2010) destaca que esse modelo de educação desenhado desde o início dos anos 1990 do século XX corresponde ao neoprodutivismo revestido de variações como neo-

escolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo. Da pedagogia do aprender-a-aprender, as pedagogias das competências, da qualidade total e da corporação, a educação pública atual especialmente no ensino superior, vai formando a mão de obra para os interesses do mercado ao mesmo tempo em que disputa e perde espaço com a mercadorização e privatização da educação imposta pela atual política governamental.

Nessa breve descrição sobre o processo de formação e transformação do ensino superior no Brasil percebemos como este sempre esteve atrelado às formas de manipulação, imposição e interesses daqueles que exercem o poder. Importante observar o papel assumido pelos grupos e movimentos em prol da ampliação e melhoria da qualidade de ensino superior público no país. Taffarel (2017) aponta como urgente a retomada da mobilização social coordenada por movimentos sociais e grupos representativos da sociedade para a luta que precisa ser travada em nome da defesa dos interesses dos trabalhadores, da educação superior pública e de qualidade e de um país com políticas sociais justas.

3.2 Impulsos para as transformações do ensino na área da saúde

Reflito nesta subseção acerca dos determinantes sociais que provocaram as transformações empreendidas no ensino superior para a área da saúde, iniciadas nos cursos de Medicina e posteriormente estendidas aos demais cursos da área, como fatores que justificam a estrutura curricular e metodológica adotada pelo Campus UFS/Lagarto. Quando e o que se propõe transformar são questões que busco responder a seguir.

A partir da década de 1950, entre os fatores que provocaram manifestações no cenário mundial em prol de modificar o modelo de formação em saúde pode-se citar: o crescimento da população mundial, o crescimento industrial, econômico e urbanizado dos países desenvolvidos. Além desses fatores também cita-se a crescente desigualdade social e os baixos índices de desenvolvimento humano nos países subdesenvolvidos e a ausência de resultados satisfatórios com o uso de recursos tecnológicos que deveriam melhorar os serviços de saúde oferecidos à população. Tem-se ainda, a distância entre os profissionais de saúde e a comunidade promovida pelo modelo de formação centrada em hospitais com foco curativo e não preventivo.

Nesse perspectiva, em 1986 proclamou-se o início do século XXI como o tempo em que se garantiria a saúde como realidade para todos os povos do mundo.²⁰ A transformação do modelo de ensino utilizado para formação dos profissionais de saúde foi apontada como um dos fatores necessários para atingir tal meta. Para a compreensão das atuais mudanças pelas quais passa o processo de formação dos profissionais da saúde no Brasil é preciso considerar os eventos que as precederam.

Conterno e Lopes (2016) destacam que não são recentes as discussões sobre esse tema nos cenários internacional e nacional. Precisamente nos anos da década de 1950 surgiu uma campanha a nível mundial por mudanças na formação dos profissionais da Medicina que “[...] produziu consensos, para além da categoria específica, sobre quais elementos deveriam definir a formação em saúde” (CONTERNO; LOPES, 2016, p. 996), de tal forma que a proposta se estendeu ao longo das últimas décadas para as demais áreas da saúde.

Segundo Silva (2007), entre os referenciais históricos do século XX que produziram modificações no sistema de ensino na área da saúde, pode-se citar três marcos conceituais na Área da educação que funcionam como aporte para os demais:

O primeiro acontece no início do século XX (1910), referenciado ao Relatório Flexner que impulsionou a pesquisa, proporcionando grandes avanços científicos e tecnológicos, dividindo o conhecimento e dando grande ênfase às especialidades. O método Flexner resultou de um modelo que marcou definitivamente as estruturas curriculares dos cursos de Medicina no Ocidente, durante o século XX, caracterizando-se pela ênfase aos conhecimentos especializados, incentivando a aprendizagem da prática médica nos hospitais de ensino e o impulso às pesquisas. O segundo decorre da discussão do processo saúde doença, dada a ausência de solução para os problemas de saúde, em geral, apesar dos avanços científicos e tecnológicos, resultando na Declaração de Alma-Ata, em 1978, voltando-se para a Atenção Primária, com a meta “saúde para todos no ano de 2000. Na sequência, houve a evolução do conceito de saúde, partindo-se da ausência de doenças, para o conceito de qualidade de vida, expresso na chamada Carta de Ottawa, divulgada em 1986, que levou à consideração do equilíbrio na oferta de serviços básicos em saúde, voltando-se para o terceiro marco conceitual da promoção da saúde (SILVA, 2007, p. 02).

Abraham Flexner foi um educador norte americano que, em 1908, após visitar 155 escolas médicas dos EUA e do Canadá, para uma avaliação do ensino médico, elaborou o conhecido Relatório Flexner. Diante das situações precárias em que se encontravam as escolas naqueles países e da sistematização do modelo de ensino médico nas universidades alemãs,

²⁰ Na Carta de intenções elaborada após a 1ª Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde, realizada em Ottawa, Canadá, em novembro de 1986, defendia-se que a promoção da saúde não é responsabilidade só dos governos, mas de toda a sociedade. A carta conclamava as ONGs e organizações voluntárias, os governos, a OMS e demais organismos interessados para implementação de estratégias que garantissem a Saúde para todos os povos do mundo como uma realidade no ano 2000 (BRASIL, 2002).

considerado por ele como ideal, ele propôs um ensino médico fundado em sólidos princípios de base científica. Tal modelo foi adotado para o ensino no curso médico em vários países.

Em relação ao primeiro marco, há uma divulgação quase denunciante de que o ensino nas escolas médicas organizado em atendimento às diretrizes do Relatório Flexner precisava ser reavaliado. Almeida Filho (2010), ao analisar as publicações sobre o modelo de ensino presente em tal relatório, discorda totalmente da avaliação realizada sobre o mesmo. O autor destaca que, segundo essas avaliações, no modelo flexneriano “[...] a perspectiva é exclusivamente biologicista de doença, com negação da determinação social da saúde; formação laboratorial no Ciclo Básico; formação clínica em hospitais; estímulo à disciplinaridade, numa abordagem reducionista do conhecimento” (ALMEIDA FILHO, 2010, p. 2235). O modelo flexneriano é tido como massificador, passivo e individualista, que tende à superespecialização, apresentando efeitos prejudiciais à formação profissional em saúde. Continuando sua análise, o autor destaca que a visão expressa nas publicações sobre o relatório entende que, do ponto de vista da prática da saúde, dele resultam os seguintes efeitos:

[...] educação superior elitizada, subordinação do Ensino à Pesquisa, fomento à mercantilização da medicina, privatização da atenção em saúde, controle social da prática pelas corporações profissionais. Do ponto de vista da organização dos serviços de saúde, o Modelo Flexneriano tem sido responsabilizado pela crise de recursos humanos que, em parte, produz crônicos problemas de cobertura, qualidade e gestão do modelo assistencial, inviabilizando a vigência plena de um sistema nacional de saúde integrado, eficiente, justo e equânime em nosso país. Do ponto de vista político, por ter sido implantado no Brasil a partir da Reforma Universitária de 1968, promovida pelo regime militar, tal modelo de ensino e de prática mostra-se incompatível com o contexto democrático brasileiro e com as necessidades de atenção à saúde de nossa população, e dele resultam sérias falhas estruturais do sistema de formação em saúde. Em suma, ao contrário da aura de herói intelectual da medicina contemporânea, como querem alguns autores, Abraham Flexner deve ser denunciado como intelectual orgânico da dominação econômica, política e ideológica do capitalismo imperialista, sobretudo nos campos da educação e da saúde (ALMEIDA FILHO, 2010, p. 2235).

O posicionamento do autor contraria as avaliações referentes ao proposto no Relatório Flexner, inclusive apresenta dados transcritos deste relatório denunciando uma manipulação interpretativa por ele chamada de mitos e omissões feitas acerca da proposta. Na argumentação, o autor enfatiza que em muitos países do mundo o Relatório Flexner é entendido como um marco a partir do qual se introduziu “[...] na prática, critérios de cientificidade e institucionalidade para regulação da formação acadêmica e profissional no campo da saúde” (ALMEIDA FILHO, 2010, p. 2234). O autor ainda ressalta que muitos aspectos apresentados

como novos nas propostas de transformação da formação médica²¹ foram pensados por Flexner e fazem parte do seu relatório. Em que pese as considerações do autor, o fato é que a partir de negação das propostas do modelo flexneriano se iniciaram os movimentos dos quais culminaram nas atuais propostas de transformação no ensino da saúde.

Nessa perspectiva, estiveram à frente de tais movimentos a Organização Mundial de Saúde (OMS), a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), o Banco Mundial e algumas entidades não governamentais, entre elas a Fundação Rockefeller e a Fundação Kellogg. As ações eram realizadas em seminários, congressos e conferências de âmbito internacional. O 1º Congresso Pan-Americano de Educação Médica, acontecido em Lima em 1951, iniciou o debate e teve como objetivo destacar e analisar os atuais problemas que a educação médica enfrentava. Outros eventos continuaram durante as décadas seguintes até a 2ª Conferência Mundial da Educação Médica (CMEM), no ano de 1993, em Edimburgo, na qual se expôs a análise conjuntural sobre a saúde mundial.

A partir dos consensos gerados nos debates realizados nesses encontros, os participantes elaboravam documentos finais nos quais constavam os princípios a serem observados na elaboração das diretrizes utilizadas para direcionar as mudanças no ensino em saúde. Tal movimento foi delineando modificações na organização curricular, conceitual e metodológica para os cursos de graduação da área médica visando à superação de um modelo de formação profissional mecanicista, disciplinar, tradicional e inadequado para as demandas do contexto emergente. No final da década de 1960, as universidades de McMaster, no Canadá e de Maastricht, na Holanda, foram as primeiras IES que experimentaram o novo modelo de ensino para formação de profissionais em medicina.

O Brasil, como país em desenvolvimento, esteve presente em tais eventos e, a partir das diretrizes encaminhadas nos mesmos, reformulou seu sistema de ensino superior, especialmente na área de saúde. Esforços públicos oficiais entre os Ministérios da Saúde (MS) e da Educação se deram no sentido de adequar o sistema de ensino da área da saúde aos pressupostos indicados nos documentos elaborados ao final dos eventos acima citados. Realizou-se várias Conferências Nacionais de Saúde visando discutir as questões relacionadas ao tema e deliberar sobre as possíveis mudanças, com destaque para a 8ª Conferência Nacional, considerada o marco de criação do Sistema Único de Saúde, em 1986. Nesse sentido, diversas

²¹ Importante destacar que as atuais mudanças propostas para a formação dos profissionais da saúde foram inicialmente pensadas apenas para o curso de medicina. Ampliando-se posteriormente para os demais cursos. Por essa razão, as discussões e os primeiros programas que se referem às mudanças na formação dos profissionais da saúde são referentes exclusivamente à formação médica.

parcerias foram firmadas entre os órgãos internacionais e os Ministérios da Saúde e da Educação brasileiros.

Refero-me, inicialmente, à criação do Centro Latino-Americano de Tecnologia Educacional em Saúde (CLATES), resultado do convênio feito entre a OPAS e o governo do Brasil via Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em 1972. O Centro recém criado foi integrado ao Núcleo de Tecnologia Educacional em Saúde (NUTES) da Universidade.

A Organização almejava “[...] promover a introdução de novas abordagens, técnicas e recursos pedagógicos aptos a ampliar, com qualidade, as capacidades docentes das instituições formadoras dos profissionais de saúde em âmbito latino-americano” (PIRES-ALVES, 2011, p. 22). Por razões não muito esclarecidas, a parceria CLATES/NUTES não obteve vida longa e foi extinta pela OPAS 10 (dez) anos após a sua criação. Entretanto, o autor destaca que durante a atuação do centro os resultados foram exitosos, como a criação de subnúcleos de pesquisas sobre educação e de cursos para capacitação docente oferecidos em vários países da América Latina. As áreas de atenção dos cursos se referiam à “[...] didática do ensino superior; o desenvolvimento de formas de ensino modularizado; técnicas e meios de avaliação educacional; o uso de computadores e simulações em educação; além de atividades de planejamento educacional” (PIRES-ALVES, 2011, p. 23).

Convém refletir acerca desse fato. Embora a formação proposta tivesse um caráter técnico e instrumental, fato não isolado, considerando que na década dos anos 1970 afluía na educação o tecnicismo pedagógico como modelo de ensino, com ênfase no uso de tecnologias, foi a primeira iniciativa de uma proposta de formação docente. Entretanto, mesmo obtendo bons resultados teve sua atuação extinta. Por que extinguir um centro que promovia formação para os docentes dos cursos da saúde, especialmente de medicina, num contexto em que se propunha novas formas de ensinar, ou seja, um modelo para a formação dos profissionais da saúde? Qual a formação dos docentes e o que eles precisavam saber para garantir o ensino nos moldes propostos? Nas fontes consultadas, não se encontra elementos que expressem posicionamentos a esse respeito e, segundo Pires-Alves (2011, p. 24), o centro foi extinto “[...] numa decisão cujos sentidos e consequências permanecem pouco conhecidos”.

Outra iniciativa que se destacou no início dos anos 1990, como estratégia da Fundação Kellogg para auxílio aos países periféricos²², foi a criação do Projeto denominado Uma Nova

²² O auxílio prestado pela Fundação Kellogg a esses países firma-se na lógica da cooperação internacional, auxílio financeiro articulado à proposição de ideias para os diversos setores das economias periféricas. Essa política surgiu durante a Guerra Fria, como iniciativa dos EUA, visando à garantia e fortalecimento da perpetuação de sua posição de líder na economia capitalista mundial (LEHER, 1998).

Iniciativa na Educação dos Profissionais da Saúde: união com a comunidade (UNI). Tinha como objetivo promover a integração entre ensino, serviço e comunidade. Esse projeto era uma alternativa para complementar as ações da Rede de Projetos de Integração Docente-Assistencial (IDA), que havia sido criada nos anos da década de 1980, na Universidade Federal de Minas Gerais, com objetivo de divulgar as experiências realizadas pelos membros associados, promover articulação entre o ensino de medicina e os espaços de serviço de saúde, além de favorecer mudanças na organização curricular no curso médico. A Rede IDA não obteve os resultados almejados no seu objetivo, conseguiu levar as atividades de ensino para os espaços dos serviços de saúde, mas não contribuiu para realização de mudanças curriculares, assim como não contagiou o número desejado de parcerias, razões para a qual existia (FEUERWERKER, et al., 2000).

Na proposta do Projeto UNI, segundo Conterno (2013), além da parceria entre universidades e serviços de saúde, era preciso incluir os usuários de tais serviços, a comunidade. Entendia-se como positivas as articulações entre os profissionais da saúde e a comunidade numa prática de formação assistencial/integrativa através da inserção do profissional nos cenários de prática de atuação promovendo contato com a população e sua realidade, desde o início do processo formativo. Os trabalhos do Projeto UNI foram iniciados em 1991, com convites a vários países da América Latina. Os que aceitassem participar ao aderir ao programa firmavam-se com seus princípios, [...] comprometendo-se em empreender as transformações institucionais necessárias para a parceria entre serviços, universidade e comunidade, assumindo a conservação do projeto mesmo ao término do financiamento (FUNDAÇÃO KELLOGG, 1991, p. 05).

Dessa forma, no contexto brasileiro, as mudanças no ensino de formação dos profissionais da área da saúde iniciaram na década de 1990, nas Faculdade de Medicina em Marília (FAMEMA); Faculdade de Medicina da Universidade Estadual de São Paulo (UNESP), campus Botucatu, ambas no estado de São Paulo, bem como no curso de Medicina da Universidade Estadual de Londrina (UEL), no estado do Paraná. Atualmente, várias universidades²³ experimentam a nova forma de organização curricular, entre elas o Campus da UFS em Lagarto.

²³ No site Escolas Médicas do Brasil, foi encontrado um levantamento de quais universidades brasileiras utilizam metodologias ativas como estratégia de ensino-aprendizagem no curso de medicina. Os dados encontrados não se referem a resultado de estudos realizados com a temática, mas a pesquisa realizada nos sites das respectivas IES. Destaca-se que nos sites de muitas instituições não consta tal informação, por isso o resultado não representa o real de forma fidedigna. Mas, a título de informação, entre as IES em cujos sites constam esse dado, encontrou-se os seguintes resultados considerando-se as regiões: 20 no Nordeste, 04 no Norte, 08 no sul, 27 no Sudeste e 11 no

A aprovação da LDB 9394/96 foi um ato que influenciou de forma concreta o início dessas transformações. A nova lei motivou discussões no CNE sobre as estruturas dos currículos dos cursos superiores no Brasil. Contribuiu também para fortalecer os debates empreendidos pelos movimentos em prol de mudanças no ensino de saúde que culminaram na elaboração das novas DCN para Enfermagem, Medicina e Nutrição em 2001. Além disso, a LDB apresentava elementos facilitadores de transformações, como flexibilidade para organização do currículo em relação à carga horária, adoção dos conteúdos mínimos, estímulo à liberdade do uso de concepções pedagógicas diferenciadas, entre outros avanços.

Entre as modificações propostas sugere-se que “[...] o ensino da Medicina Preventiva e Social seja ampliado, sendo que a graduação deverá possibilitar uma formação generalista aos futuros médicos, ficando a especialização para o nível de pós-graduação” (CONTERNO; LOPES, 2016, p. 997). Nas recomendações pedagógicas das DCN estão presentes ideias como a redução dos programas dos cursos ao mínimo possível, a objetividade no ensino com atividades práticas e participação ativa dos estudantes no processo, indicação da necessidade de ajuste do número de estudantes às possibilidades técnicas para melhorar as situações de ensino. Sinalizam, ainda, que as aulas expositivas deverão reduzir seu tempo de uso enfatizando as atividades ativas dos estudantes em ambientes de práticas clínicas, laboratoriais e no campo de prática. Prima-se por uma formação que entenda o sujeito integral e trate as questões sociais, reafirmando a abordagem multidisciplinar dos problemas de saúde.

Desse modo, o currículo deve ser integral, com grau de complexidade estruturado no formato em espiral, baseado em problemas e não disciplinar. O papel do professor deve ser entendido como mediador do processo e não como detentor do saber, reforçando os pressupostos da aprendizagem significativa, do aprender a aprender e enfatizando a autoaprendizagem. O foco deve ser voltado para uma formação que prepare os profissionais para a Medicina Preventiva e a Atenção Primária à Saúde.

Os aspectos metodológicos defendidos pelos projetos UNI são marcados pela

[...] diversificação dos locais de ensino-aprendizagem, o treinamento em serviço e as experiências de aprendizagem em equipes multiprofissionais. O processo de aprendizagem centrava-se nas experiências vivenciadas pelos estudantes em espaços não convencionais. A aprendizagem ativa seria um dos seus princípios fundamentais. [...] porque a aprendizagem ativa é uma exigência da velocidade do progresso e da desatualização dos conhecimentos. Há quem considere que um dos propósitos

principais dos cursos de graduação é estimular os alunos a assumirem a responsabilidade por seu aprendizado (ROSA, 1994, apud CONTERNO; LOPES, 2016, p. 2002).

As inovações da proposta UNI incluíam um direcionamento que Feuerwerker (2000) chamou de modernização didática, a qual reduz as aulas teóricas e insere metodologias novas, como PBL, ensino em tutorial e em pequenos grupos, bem como estudo autogerido. No entanto, para a condução dessa transformação metodológica no processo de ensino e aprendizagem não identificamos uma proposta de formação docente para auxiliar os professores na compreensão e uso dos fundamentos teóricos dessas metodologias em suas práticas. Sem um destaque significativo, o projeto UNI apenas menciona que na fase de elaboração e da implantação do projeto uma comissão de apoio pedagógico prestaria assessoria a professores e órgãos colegiados no âmbito do ensino.

Outro papel relevante foi desenvolvido pela Associação Brasileira da Rede UNIDA. Criada em 1985, inicialmente como a Rede IDA, conforme relatado acima, e 10 anos após sua criação, agrega a sigla do projeto UNI, configurando-se como a Rede UNI e IDA. Para Conterno (2013), a junção justificou-se pela semelhança das atividades e intenções das duas entidades, quais sejam: propor mudanças na organização dos currículos do ensino em saúde, tendo como consequências mudar as estruturas metodológicas e as relações entre os sujeitos; divulgar as experiências em práticas inovadoras no ensino entre universidades a partir das transformações propostas; compartilhar os problemas encontrados e buscar resoluções de forma conjunta; oferecer apoio financeiro, técnico e intelectual aos membros, almejando a qualificação da educação profissional em saúde. Dessa forma, a Rede UNIDA teve como objetivo o estabelecimento de

[...] vínculos, relações com pessoas, projetos e instituições comprometidos com a renovação permanente na formação e desenvolvimento dos profissionais de saúde e na construção de um sistema de saúde equitativo e eficaz com forte participação social, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida e para o exercício da cidadania (REDE UNIDA, 2012, p. 01).

De acordo com Feuerwerker et al. (2000) a Rede UNIDA teve ação de destaque na mobilização e elaboração das DCN para a saúde, de modo que uma análise de tais diretrizes evidencia como os pressupostos já citados neste estudo para a nova organização do ensino em saúde foram incorporados ao documento brasileiro. Após a publicação das DCN, a rede continuou exercendo influência nas propostas para o novo modelo de formação dos profissionais da saúde.

3.3 Campus UFS/Lagarto: formação em saúde no interior do estado

Falando como reitor da UFS na inauguração do Campus UFS/Lagarto, destinado a formação de profissionais para a área da saúde implantado nesse novo contexto, o Professor Ângelo Antoniolli proferiu as seguintes palavras:

[...] temos conseguido inovar em diversos aspectos, integrando os nossos estudantes e pesquisadores à comunidade, modificando as relações no processo de assistência de saúde, fortalecendo a universidade enquanto agente de transformação social. Desafios existem, mas contamos com uma grande rede de parcerias para obtermos avanços e sedimentar as conquistas no interior do estado²⁴ (Expressão verbal).

As palavras do reitor explicitam uma síntese avaliativa da criação de um campus anunciado como inovador: integrar os estudantes e pesquisadores à comunidade, modificar as relações no processo de assistência à saúde, fortalecer a UFS como agente de transformação social e vencer os desafios firmando parcerias para promover avanços e consolidar a universidade no interior do estado. Mas, afinal, quais aspectos precisaram ser considerados e como se organizam o currículo e as atividades de ensino e aprendizagem para a concretização das ações anunciadas como inovadoras no contexto de criação e atual funcionamento do Campus UFS/Lagarto?

O ideal de planejamento e implementação de um campus universitário leva-nos a pensar que os aspectos a serem considerados sejam: o conhecimento e fundamentação das DCN como elemento norteador da proposta; a elaboração do PDI, do PPI e dos PPC com suas respectivas matrizes curriculares, de forma coletiva entre professores e gestão; a organização da estrutura física e recursos materiais suficientes para garantir o funcionamento do processo de ensino e aprendizagem dentro dos padrões de qualidade anunciados e situações formativas para os servidores, prioritariamente para o corpo docente. Importante compreender como primeiros espaços formativos para os professores, a participação efetiva desses, nos processos de elaboração dos documentos oficiais que nortearão as suas ações. A reflexão será no sentido de descrever as ações reais que culminaram com aquilo que o reitor chamou de campus inovador.

²⁴ ANTONIOLLI, Ângelo. Reitor da Universidade Federal de Sergipe. Entrevista concedida à jornalista do portal G1 da Rede Globo-SE, no ato de inauguração da sede definitiva do Campus UFS/Lagarto, em 14/12/2015.

No Brasil, como marco legal que fundamenta as novas propostas de formação dos profissionais da saúde pode-se citar a atual LDB 9394/1996, em seu Art. 3º, quando estabelece que entre os princípios que regem a educação nacional, conforme os incisos II e III respectivamente, sejam observados “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber e, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (BRASIL, 1996, não paginado). No Art. 53, essa mesma LDB assegura que as universidades disponham de autonomia para sua organização pedagógica. Outra legislação a considerar é o Parecer nº 776/1997 do CNE, cuja finalidade foi orientar a elaboração das DCN a serem observadas no currículo dos cursos de graduação no país, cujos princípios propõem

1) Assegurar às instituições de ensino superior ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministradas; 2) Indicar os tópicos ou campos de estudo e demais experiências de ensino-aprendizagem que comporão os currículos, evitando ao máximo a fixação de conteúdos específicos com cargas horárias pré-determinadas, as quais não poderão exceder 50% da carga horária total dos cursos; 3) Evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação; 4) Incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa; 5) Estimular práticas de estudo independente, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno; 6) Encorajar o reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se referiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada; 7) Fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão; 8) Incluir orientações para a condução de avaliações periódicas que utilizem instrumentos variados e sirvam para informar a docentes e a discentes acerca do desenvolvimento das atividades didáticas (BRASIL, 1997, não paginado).

A partir desse parecer foram elaboradas as DCN para os cursos da área da saúde, destacando neste trabalho as referentes aos cursos oferecidos no campus UFS/Lagarto²⁵. As DCN de todos os cursos apresentam uma mesma estrutura compreendendo entre outros fatores: a definição das Diretrizes; a descrição da estrutura curricular que deve ter como base norteadora o desenvolvimento de competências e habilidades e o perfil do formando egresso. Definem as competências e habilidades gerais voltadas para atenção à saúde; a tomada de decisões, a comunicação, a liderança, a administração, o gerenciamento e a educação permanente. Apresentam os objetivos da formação dos profissionais em relação aos conhecimentos necessários para o desenvolvimento das competências e habilidades específicas, os conteúdos

²⁵ As referências das DCN em questão foram citadas na introdução deste trabalho (ver p. 22).

essenciais e a sua relação com todo o processo saúde-doença dos cidadãos, das famílias da comunidade. Tem-se ainda, as questões relativas a obrigatoriedade do estágio e atividades complementares e o processo de elaboração dos PPC (BRASIL, 2001a, 2001b, 2001c, 2001d, 2002a, 2002b; 2002c, 2002d, 2002e, 2014).

Sobre o entendimento conceitual das competências e habilidades propostas nas DCN da área da saúde, convém destacar algumas considerações. De acordo com Bollela (2010), diante da variedade de definições do termo competência, há uma diferenciação na literatura que fundamenta o entendimento deste termo na formação dos profissionais da área. Inicialmente, destaca-se que competência não é sinônimo de habilidade, embora seja constituída da interligação de diferentes pré-requisitos como habilidades intelectuais, práticas, de conhecimento, orientação de valores, ética, atitudes, motivação e emoções. Entende-se habilidade como capacidade de realizar um ato, um saber fazer, como exemplo fazer um exame físico, raciocínio clínico, enquanto a competência é resultado das dimensões que incluem

[...] função cognitiva: aquisição e utilização de conhecimentos para resolver problemas da vida real. Função integrativa: utilização de dados biomédicos e psicossociais para a elaboração do raciocínio clínico. Função de relacionamento: efetiva comunicação com pacientes, familiares e membros da equipe da saúde. Função afetiva e moral: disponibilidade, paciência, tolerância, respeito e a capacidade de utilizar esses atributos de forma criteriosa e humana (BOLLELA, 2010, p. 130).

Entendimento semelhante é exposto por Tsuji e Silva (2010, p. 205): “[...] competência profissional é a capacidade circunstancial de mobilizar articuladamente os recursos cognitivos, psicomotores e afetivos, visando abordar ou resolver uma situação complexa”. Os autores partem da definição de competência apresentada por Perrenoud (2000), entendida como capacidade de mobilização de recursos cognitivos para a resolução de situações complexas. Concordam que competência não é um saber pronto, mas que se constrói na prática. A partir disso, ampliam a definição dada de forma a incluir termos que representam o sentido de articulação, de circunstâncias e mobilização não apenas de recursos cognitivos, mas psicomotores e afetivos.

Tsuji e Silva (2010) destacam que os recursos são mobilizados articuladamente e de acordo com as circunstâncias. Citam como exemplo que um mesmo profissional da saúde pode realizar atendimentos que exijam as mesmas competências de diferentes formas, a depender das circunstâncias de ordem contextual e emocional, ainda que ele tenha os mesmos recursos cognitivos.

Em relação aos aspectos inovadores apontados nas DCN destacam-se: profissionais com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva; atendimento as necessidades sociais da saúde, com ênfase no SUS e assegurando a integralidade a atenção e a qualidade e humanização do atendimento; um projeto pedagógico, construído coletivamente, centrado no aluno como sujeito da aprendizagem e apoiado no professor como facilitador e mediador do processo ensino-aprendizagem. (BRASIL, 2001a). Destaca-se ainda que de acordo com as diretrizes a estrutura dos cursos deverão

I - Ter como eixo do desenvolvimento curricular as necessidades de saúde dos indivíduos e das populações referidas pelo usuário e identificadas pelo setor saúde; II - utilizar metodologias que privilegiem a participação ativa do aluno na construção do conhecimento e a integração entre os conteúdos, além de estimular a interação entre o ensino, a pesquisa e a extensão/assistência; III - incluir dimensões éticas e humanísticas, desenvolvendo no aluno atitudes e valores orientados para a cidadania; IV - promover a integração e a interdisciplinaridade em coerência com o eixo de desenvolvimento curricular, buscando integrar as dimensões biológicas, psicológicas, sociais e ambientais; V - inserir o aluno precocemente em atividades práticas relevantes para a sua futura vida profissional; VI - utilizar diferentes cenários de ensino-aprendizagem permitindo ao aluno conhecer e vivenciar situações variadas de vida, da organização da prática e do trabalho em equipe multiprofissional; VII - propiciar a interação ativa do aluno com usuários e profissionais de saúde desde o início de sua formação, proporcionando ao aluno lidar com problemas reais, assumindo responsabilidades crescentes como agente prestador de cuidados e atenção, compatíveis com seu grau de autonomia, que se consolida na graduação com o internato; e VIII - vincular, através da integração ensino-serviço, a formação médico-acadêmica às necessidades sociais da saúde, com ênfase no SUS (BRASIL, 2001a, não paginado).

Observar essas diretrizes configurou primeiro aspecto a considerar como condição primordial para a elaboração da proposta de criação do campus. O segundo aspecto seria a elaboração do (PPI)²⁶ como parte integrante do PDI da UFS (SERGIPE, 2016). O PPI é entendido como o subconjunto mais importante do PDI de uma instituição na medida em que “[...] organiza e consolida a programação das atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão [...], bem como orienta a política de contratação e formação dos docentes [...] e a infraestrutura acadêmica, administrativa e pedagógica” (MASETTO, 2003, p. 60).

Ainda de acordo com o autor, as discussões coletivas para elaboração do PPI permitem que os membros da instituição reflitam e decidam sobre as concepções de universidade e sua relação com a sociedade, da formação do profissional e reflexões acerca de como se concebe o homem, a cidadania e a consciência crítica.

²⁶A elaboração do Projeto Pedagógico Institucional do Campus (PPI) foi iniciada em 2016 e encontra-se em fase de conclusão.

Acreditamos que para além disso, o PPI pode ser comparado a um documento de identidade da instituição, identifica-se quem ela é, o que pretende, quais princípios filosóficos e políticos sustentam sua proposta formativa. No PDI (SERGIPE, 2011; 2016) analisado estão descritos todos os elementos administrativos e acadêmicos que constituem a universidade e o campus, mas consideramos insuficiente a descrição apresentada sobre os aspectos didático-pedagógicos no âmbito da universidade e, principalmente, referente as inovações propostas para o Campus UFS/Lagarto. Nesse sentido, consta apenas como o processo de interiorização da Universidade

[...] vem acompanhada de inovações metodológicas importantes no processo de ensino - aprendizagem, já implantadas no campus de Lagarto e previstas também para o campus de Nossa Senhora da Glória: a interdisciplinaridade, a integração com a comunidade e o aprendizado combinado com a prática estão sendo implementados em um nível nunca antes praticado no âmbito da UFS e quiçá, da maioria das universidades brasileiras (SERGIPE, 2016, p. 19).

Entretanto, não há referência à identidade do campus, ao que o mesmo se propõe, às suas singularidades teórico-filosófico-metodológicas e a inserção e formação dos professores para atuação no contextos das inovações. E externo ao PDI o Campus UFS/Lagarto não possui PPI. Faltam as bases conceituais dos fundamentos teóricos que deveriam servir como norte para a elaboração dos PPC e da própria proposta curricular, as referências a serem observadas no planejamento e práticas pedagógicas. Entendemos que em uma instituição devidamente planejada, essa seria a primeira ação coletiva a ser desenvolvida com os professores, no entanto, em se tratando de política pública no estado brasileiro, as práticas reais em muito se diferem do idealmente desejado.

Dessa forma, constatou-se que para a implantação do Campus UFS/Lagarto e, ainda, para o seu funcionamento atual, os PPC foram criados com base nas DCN dos respectivos cursos e até o momento de realização desta pesquisa, são os documentos que expressam a identidade do campus, uma vez que o PPI encontra-se em fase de elaboração.

Convém destacar que os primeiros PPC foram elaborados em 2009²⁷, na tramitação do processo de criação do campus tendo como referencial além das DCN os PPC dos respectivos cursos oferecidos na UFS Campus São Cristóvão, portanto, sem participação dos professores

²⁷ A aprovação dos PPC consta nas resoluções UFS (2009b) referente ao curso de Medicina; UFS (2009c) referente ao ementário do Núcleo de Educação em Saúde; UFS (2009d) referente ao curso de Enfermagem; UFS (2009e) referente ao curso de Farmácia; UFS (2009f) referente ao curso de Odontologia; UFS (2009g) referente ao curso de Terapia Ocupacional; UFS (2009h) referente ao curso de Fonoaudiologia; UFS (2009i) referente ao curso de Nutrição; UFS (2009j) referente ao curso de Fisioterapia.

que em 2011, primeiro ano de funcionamento do campus, assumiram as atividades de ensino e aprendizagem.

Os sinais da ausência do PPI são muito marcantes na análise dos primeiros PPC. Mesmo tendo sido elaborados observando as DCN, não há referência epistemológica, conceitual sobre as metodologias, nem uma descrição dos procedimentos metodológicos que norteariam as práticas de ensino e aprendizagem. Há casos de uma total ausência da concepção teórico-metodológica do campus e dos cursos. Se algum novo professor precisasse consultar o PPC para saber o que são metodologias ativas, haveria casos de não se encontrar esse termo no documento. Dessa forma, não estava expresso que as metodologias ativas seriam utilizadas, que os estudantes seriam protagonistas da sua aprendizagem e que o professor teria papel de mediador do processo.

Ainda hoje, todos os PPC, em algum momento, referem-se a disciplinas como elemento presente de alguma forma na organização curricular, embora a proposta de mudança no ensino na área da saúde, como já discutida nesse estudo, é de currículos organizados em eixos temáticos e situações-problema com foco na interdisciplinaridade. Nas DCN não há expresso nenhuma referência ao termo disciplina no sentido aqui discutido, fato contrariamente observado nos PPC analisados em que há expressões claras de que em algum momento se utiliza a estrutura disciplinar na proposta curricular dos cursos.

É oportuno salientar que a modificação da estrutura curricular (de disciplinas para módulos cujos eixos temáticos levam a interdisciplinaridade) não implica negação dos conhecimentos das diversas áreas representadas nas disciplinas, pelo contrário, eles são imprescindíveis para a formação dos profissionais, a discussão é em referência a estrutura do currículo que se propõe modular e não disciplinar.

Ao analisarmos a Resolução do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CONEPE), referente aos os componentes curriculares para currículos estruturados em metodologias ativas de ensino e aprendizagem, visando atender as peculiaridades do Campus de Lagarto, encontramos expresso que “os Blocos²⁸ são componentes curriculares compostos por subunidades²⁹ articuladas do tipo módulo e/ou disciplina” (UFS 2013a), isso respalda as expressões contidas nos PPC. Mesmo assim, entendemos que essa compreensão se destoa totalmente do que preconizam as DCN, que em nenhum momento se referem à estrutura disciplinar, ou à presença mesmo aleatória de disciplina na organização curricular. Tal fato, a

²⁸ Os Blocos também entendidos por ciclos compreendem a organização dos cursos em um período letivo, por exemplo, um bloco ou um ciclo corresponde a um ano do curso.

²⁹ Por subunidades entende-se o conjunto de módulos trabalhados durante os blocos.

nosso ver, justifica-se pela ausência do PPI como documento norteador da ação educativa do campus.

Ressalta-se que os PPC dos cursos oferecidos pelo Campus UFS/Lagarto têm passado por constantes avaliações e reformulações em busca de atualizar e aperfeiçoar a organização curricular e teórico-metodológica do processo de ensino e aprendizagem. Após a primeira elaboração no ano de 2009, todos os PPC³⁰ foram reformulados pelos professores dos departamentos entre os anos de 2011 e 2012. Os cursos de Farmácia, Fonoaudiologia e Nutrição concluíram em 2015 uma nova reformulação dos seus PPC. Em 2017 o PPC do curso de Odontologia teve sua alteração aprovada. Os demais cursos estão com os seus PPC em processo de reelaboração.

De acordo com os coordenadores dos departamentos, a reelaboração dos PPC tem sido realizada de forma coletiva, sob coordenação dos Núcleo Docente Estruturante (NDE) de cada curso. Uma comissão de membros dos NDE é responsável pelo registro e sistematização das discussões coletivas referentes à reformulação dos PPC, em um processo onde após cada discussão e sistematização encaminha-se para os professores e retomam-se as discussões na reunião seguinte até que o documento seja consensualmente considerado satisfatório. Tais discussões são na maioria das vezes, realizadas nas reuniões de Departamentos e de Colegiados e, em alguns departamentos, tem participação de estudantes e já foram organizadas oficinas pedagógicas para os momentos de elaboração desse documento.

Para reelaboração dos PPC os professores, além das DCN e de direcionamentos de alguns conselhos específicos dos cursos, fundamentam-se em leituras de livros, artigos e publicações oficiais em *sites* de outras universidades que também utilizam da mesma estrutura curricular e metodológica.

Houve casos de professores que visitaram universidades como a FAMEMA na cidade de Marília em São Paulo, a Universidade Estadual de Londrina no estado do Paraná e a Universidade de Maastricht na Holanda, além da utilização de livros³¹ publicados por profissionais que atuam nessas instituições.

³⁰ A aprovação das reformulações dos PPC consta nas resoluções UFS (2011b; 2012b) referentes ao curso de fisioterapia; UFS (2011c; 2012c; 2015c) referentes ao curso de nutrição; UFS (2011d; 2012d) referentes ao curso de Terapia Ocupacional; UFS (2011e; 2012e) referentes ao curso de enfermagem; UFS (2011f; 2012f; 2015d) referente ao curso de farmácia; UFS (2012a) referente ao curso de Medicina; UFS (2012; 2017) referente ao curso de Odontologia; e UFS (2011g; 2012g; 2015e) referente à reformulação do curso de Fonoaudiologia.

³¹ Aprender e ensinar na escola vestida de branco. Autores: TSUJI e SILVA da FAMEMA; O desenvolvimento da competência crítica e reflexiva no contexto de um currículo integrado. Autoras: ALVES e Oliveira da UEL e Rationale Underlying the Design of a Problem-Based Curriculum. Autor: Snellen-Balendong, H. Maastricht University.

Pode-se dizer que o conhecimento das DCN e a (re)elaboração dos PPC iniciadas a partir de 2011 constituem os primeiros espaços formativos para os professores, por uma busca e iniciativas dos colegiados dos cursos via NDE no sentido de promoverem a participação dos professores na elaboração coletiva desses documentos. Isso por que não havia de forma regulamentada um processo formativo para os professores em atividade no campus e para os novatos conforme eram admitidos.

O modelo inicial das metodologias adotadas no campus foi organizado a partir do que se utilizava no curso de Medicina da UESC. Configurava-se um formato que atendeu as necessidades do Campus UFS/Lagarto no seu primeiro ano de funcionamento por se tratar do ciclo comum a todos os cursos.

A partir dos segundos ciclos, tinha-se oito cursos, com realidades e necessidades diferentes e não houve um processo formativo institucionalizado, para atendê-las. Nesse sentido, pode-se dizer que os professores foram autodidatas, buscando por si mesmos ou em equipe as melhores formas para organização das atividades de ensino e aprendizagem. A partir de 2014, foi criado o PFD como espaço formativo-reflexivo das práticas docentes em relação as peculiaridades didático-pedagógicas do campus o que ampliou as possibilidades formativas daqueles que participaram.

Por serem todos da área da saúde e terem como principal referência as DCN, os PPC não apresentam diferenças substanciais em sua estruturação e conteúdo. As formas diferentes de organização não alteram a essência do que o documento pretende, como por exemplo, se pode verificar nos capítulos iniciais dos PPC dos cursos de Medicina e Farmácia respectivamente,

[...] **Art. 2º** O Curso de Graduação em Medicina buscará preparar o estudante para ser o profissional e o cidadão que participará dos processos de construção do conhecimento, com as atividades docente-assistenciais centradas no aluno, sujeito da aprendizagem, e no professor, facilitador do processo de ensino-aprendizagem, enfocando o aprendizado baseado em problemas e orientado para a comunidade. **Art. 3º** O Curso de Medicina está fundamentado na interação, focado no desenvolvimento e aperfeiçoamento contínuo de conhecimentos, habilidades e atitudes dos estudantes, promovendo o desenvolvimento do seu próprio método de estudo, tornando-o capaz de aprender a aprender e a selecionar criticamente os recursos educacionais mais adequados e, também, a trabalhar em equipe. **Parágrafo Único:** Através da pedagogia da interação, os conteúdos das ciências básicas e clínicas serão desenvolvidos de forma integrada e em torno dos problemas prioritários de saúde da população. **Art. 4º** O Curso, seguindo o projeto pedagógico do Campus universitário Professor Antônio Garcia Filho, utiliza metodologias ativas de ensino-aprendizagem, dentre elas a Aprendizagem Baseada em Problemas - ABP e a Problemática. (UFS, 2012a, p. 02).

Art. 2º O Plano Pedagógico do Curso (PPC) tem como justificativas para sua reforma: I. a expansão do corpo docente que, atualmente, é composto por, no mínimo, um professor de cada especialidade da Farmácia, sendo possível, assim, a realização de

planejamentos mais adequados para os módulos, revisão das ementas, levantamento das necessidades e possibilidades, entre outros, e, II. a necessidade de mudança de regras para melhor adequação do curso à realidade do Campus, principalmente relacionada às metodologias utilizadas e também a adequação do curso às novas demandas profissionais. **Art. 3º** O Curso de Graduação em Farmácia do Campus Universitário Prof. Antônio Garcia Filho foi criado a partir do processo de expansão e interiorização da Universidade Federal de Sergipe (UFS), de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Farmácia e obedecendo a peculiaridades pedagógicas do referido Campus, com princípios baseados em metodologias ativas de ensino, centrado na integração entre as diversas áreas que abrangem este curso, nas ações da saúde a comunidade e fundamentado na atuação do estudante como agente ativo na construção dos conhecimentos, apoiada no professor que atua como facilitador e mediador do processo ensino-aprendizagem. (UFS, 2015d, p. 1-2).

Na sequência da estruturação os documentos apresentam os principais componentes do curso quais sejam: justificativas e objetivos do curso, o perfil profissional do egresso, as competências e habilidades gerais e específicas que os cursos pretendem desenvolver nos profissionais. Além disso, descrevem as áreas de atuação dos bacharéis e questões referentes a organização acadêmica dos cursos como formas de ingresso, vagas oferecidas, carga horária dos cursos, a duração e a estruturação curricular e a organizacional metodológica. Na continuação apresentam o sistema de avaliação e como anexos as matrizes curriculares, os ementários, a estrutura das atividades complementares, dos estágios obrigatórios e não-obrigatórios, do Trabalho de Conclusão de Curso e a tabela de equivalência (UFS, 2012a, 2012b, 2012d, 2012e, 2015c, 2015d, 2015e, 2017).

Em relação a organização metodológica, o curso de Farmácia, além das metodologias adotadas por todos os cursos (PBL e Problematização), utiliza o POGIL (UFS, 2015d), estratégia também utilizada por professores do DESL.

Outro curso que de acordo com o seu PPC (UFS, 2017) tem diferencial metodológico em relação aos demais é Odontologia. As diferenças consistem em não utilizar a Problematização baseada no Arco de Magueres e incluir a MA “[...] a Aprendizagem Baseada em Casos (ABC) ou *Case-Based Learning*, a Instrução por Pares (IpP) ou *Peer Instruction*, o Portfólio Crítico Reflexivo (PCR) e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs)” (UFS, 2017, p. 5). De acordo com o PPC, essas estratégias são utilizadas nas seguintes atividades:

I. atividades expositivo-participativas de natureza teórica contextualizadas na prática sobre temas necessários ao aprendizado e à formação pessoal e profissional de cada estudante, utilizando principalmente a Instrução por Pares (IpP), com ou sem o suporte de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs); III. atividades de caráter teórico-prático fundamentadas nas metodologias ativas de Aprendizagem Baseada em Casos (ABC) e Portfólio Crítico Reflexivo (PCR); V. Práticas de Saúde

Coletiva, mediada por docentes, que assumirão papel de instrutor/tutor e profissionais que assumirão papel de preceptor, lotados na rede pública de assistência à saúde, seguindo as metodologias Aprendizagem Baseada em Casos (ABC) e Portfólio Crítico Reflexivo (PCR) (UFS, 2017, p. 5).

Outro diferencial nos PPC de Farmácia e Odontologia em relação aos demais é a descrição dos papéis assumidos pelos docentes e discentes:

[...] Art. 19. Aos discentes e aos docentes, durante o processo de construção de conhecimento, cabem papéis específicos, destacando os seguintes aspectos: I. aos discentes: devem apresentar uma postura transformadora no processo de construção do seu conhecimento e desenvolvimento de suas capacidades profissionais, ressaltando-se os seguintes aspectos: a) curiosidade científica e interesse permanente pela aprendizagem, com iniciativa para a busca de novos saberes; b) espírito crítico/reflexivo, ético e consciência da transitoriedade de teorias e técnicas, assumindo a necessidade de aprender ao longo de toda a vida profissional; c) interesse na exploração dos conhecimentos necessários à compreensão dos processos relacionados com a prática farmacêutica; d) iniciativa criadora e senso de responsabilidade na busca de soluções de problemas; e) interesse na exploração das dimensões subjetiva e social do processo saúde-doença; f) cooperação para a educação permanente das pessoas, sejam seus pares, pacientes, familiares, membros das equipes de saúde, outros profissionais e seus professores; g) participação no trabalho em equipe e em pequenos grupos, com responsabilidade e respeito à diversidade de ideias, valores, culturas e raças; h) engajamento e participação nos processos decisórios que envolvam interesse da comunidade, principalmente no processo de análise e implantação de um sistema de saúde que garanta a efetivação e consolidação dos princípios constitucionais; i) atuação ética e humanizada. II. aos docentes: devem acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes nos módulos disciplinares e desempenham o papel de: a) facilitadores no processo de ensino-aprendizagem nos módulos; b) consultores; c) autores das situações simuladas da prática farmacêutica; d) avaliadores; e) gestores das subunidades, de grupos de trabalho ou de recursos educacionais; f) preceptores, e, g) orientadores (UFS, 2015d, p.6).

É oportuno destacar que a reelaboração dos PPC constitui um processo de aperfeiçoamento e atualização. Ao analisar os PPC elaborados em 2009 e os reformulados posteriormente, é nítida a melhoria qualitativa observada nos textos, referentes a compreensão expressa da estrutura curricular, da organização dos procedimentos metodológicos, do papel dos sujeitos, do processo de avaliação, enfim, da melhoria dos princípios que fundamentam o currículo estruturado nas metodologias utilizadas, bem como as descrições de organização da atividades em consonância com as preconizações das DCN e ao mesmo tempo a construção da identidade dos cursos a partir da vivência dos professores.

3.3.1 Configuração curricular e metodológica

A primeira inovação presente na formação dos profissionais da saúde no Campus UFS/Lagarto se refere à estrutura do currículo, que é organizada por “[...] componentes curriculares dos tipos módulos e blocos para currículos estruturados em metodologias ativas de ensino/aprendizagem” (UFS, 2013, p. 4). Segundo esse documento, os componentes curriculares são unidades de estruturação didático-pedagógica. Os blocos que também são chamados de ciclos correspondem ao tempo letivo dos cursos, por exemplo, o curso de Nutrição tem duração de quatro blocos/ciclos, que correspondem a quatro anos.

Os módulos são dispositivos organizacionais formados pelo conjunto de temáticas que serão estudadas durante os blocos ou ciclos anuais, pelos objetivos, as situações-problema, as referências a serem utilizadas e em alguns casos o plano de execução, ou de ensino. Isso porque em alguns departamentos esse plano é apresentado como um documento separado dos módulos. Ressaltamos que não se trata de módulo no sentido de compilação dos conteúdos a serem estudados pelos alunos, mas como instrumento informativo sobre a organização do módulo a ser estudado.

A lógica da proposta de ensino fundamentada nos princípios da metodologia tradicional tem a organização curricular definida em disciplinas, cujos conteúdos são selecionados e transmitidos pelo professor, considerado figura central em relação ao papel secundário do estudante. A aprendizagem é entendida como consequência do papel ativo do docente e passivo do aluno, uma vez que a metodologia predominante é a exposição dos conteúdos realizada pelo professor e acredita-se que o sujeito aprende pela relação entre transmissão e memorização. Nessa perspectiva, os profissionais da saúde devem ser formados de acordo com as especialidades da área, considerando as necessidades diversas que abrangem essa formação.

Os princípios do currículo integrado invertem a lógica anterior, entendendo que a organização curricular deve ter como ponto de partida as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos profissionais da saúde para a resolução dos problemas enfrentados em suas realidades de prática. É pela sua relação com as situações práticas que o currículo integrado é entendido como “[...] um plano pedagógico e sua correspondente organização institucional que articula dinamicamente trabalho e ensino, prática e teoria, ensino e comunidade” (DAVINI, 2009, p. 284).

Assim, o eixo central não são as disciplinas, mas as temáticas a partir das quais são elaborados os módulos e a depender dos objetivos de aprendizagem pretendidos elaboram-se as situações-problema. Como exemplo de eixos temáticos centrais que estruturam o currículo, destacamos o disposto no PPC do curso de Fonoaudiologia:

Art. 8º Os componentes curriculares do Curso de Fonoaudiologia contemplam os conteúdos essenciais descritos nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Fonoaudiologia e estão divididos, conforme Anexo I, em quatro eixos temáticos: I. Atenção Primária à Saúde – I Ciclo; II. Infância e Adolescência – II Ciclo; III. Adulto e Idoso – III Ciclo, e, IV. Estágios Clínicos e Institucionais em Fonoaudiologia – IV Ciclo (UFS, 2015e, p. 4).

Para a resolução das situações-problema os estudantes lançam mão dos conhecimentos disciplinares, destacando que um problema pode envolver conteúdos de uma ou mais disciplinas. Isso caracteriza o caráter interdisciplinar do currículo e a utilização das situações-problema imprime um aspecto de vivência da prática para os estudos teóricos. Outra característica do currículo integrado é o seu caráter processual. “[...] um currículo como processo permanece aberto à discussão, à crítica e à transformação; é permanentemente construído e reconstruído, numa sucessão de estados ou mudanças” (ALVES; OLIVEIRA, 2014, p. 86). Essa estrutura curricular tem entre seus princípios básicos além da integração dos conteúdos não compartimentalizados em disciplinas, o diálogo permanente entre teoria e prática e entre ciências básicas e profissionalizantes.

Para a organização das atividades curriculares, considerando o proposto nos PPC e nas matrizes do currículo de cada curso, são constituídos coordenadores³² dos módulos entre os professores dos departamentos. Para os Módulos de Habilidades e PEC como unidades curriculares anuais, têm-se um único coordenador durante o ciclo, no caso no Módulo de Tutorial, composto por vários módulos, os coordenadores são selecionados de acordo com as temáticas a serem discutidas e as suas especialidades.

Os módulos são elaborados por coordenadores especialistas das temáticas a que se referem. Os professores que assumem esse papel têm como função a coordenação de todas as atividades relacionadas aos módulos, isso compreende: i) a elaboração do módulo, das situações-problema e suas reformulações, ii) o encaminhamento dos problemas previamente

³² A configuração dessa dinâmica não é a mesma para todos os cursos. Em alguns casos, existem um coordenador para cada módulo (Tutorial, Habilidades e PEC. Como o Módulo Tutorial é composto por vários módulos temáticos, tem um coordenador por cada módulo). Há outros cursos que só têm o coordenador para os módulos tutoriais e há aqueles em que o coordenador é por ciclo, então, o I ciclo tem um coordenador, o II ciclo tem outro, e assim os demais. E um dos cursos que não utiliza essa dinâmica.

elaborados para os demais colegas do módulo para análise e contribuição indicando possíveis ajustes a serem realizados antes da conclusão; iii) a elaboração e ajustes das provas; iv) convocação de reuniões para discussões e decisões a serem tomadas; v) recebem demandas dos estudantes e dos demais colegas para encaminhamentos junto a coordenação dos departamentos, entre outras.

Quanto a assistência pedagógica aos estudantes, os departamentos oferecem o procedimento de consultoria que consiste no atendimento oferecido por professores especialistas das mais diversas áreas. No início dos módulos, os estudantes são informados dessa possibilidade e sabem que podem procurar os professores para agendamento da consultoria, podendo essa ser realizada presencialmente ou via sistema do SIGAA.

Alguns departamentos possuem na agenda semanal do professor o horário já destinado a consultoria; outros, atendem os estudantes à medida em que são por eles procurados. Há ainda, situações como as retratadas nos PPC de Fonoaudiologia e Enfermagem em que se elege um professor orientador dos estudantes, conforme o exemplo a seguir:

Art. 15. Todo aluno regularmente matriculado no curso de Graduação em Enfermagem terá um Professor Orientador. Art. 16. Será função do Professor Orientador acompanhar o aluno durante todo o curso ou seguindo determinação de norma específica, sendo responsável por: I. auxiliar o aluno na obtenção de competências e habilidades para que sejam compatíveis com os blocos cursados; II. desenvolver planos educacionais para que os alunos atinjam os objetivos propostos pelo projeto de curso; III. acompanhar e avaliar o portfólio construído pelo aluno; IV. auxiliar o aluno a interpretar e dirimir dúvidas relacionadas ao projeto pedagógico e normas da instituição; V. auxiliar na solução de conflitos e dúvidas relacionadas ao pleno desenvolvimento das competências e habilidades esperadas, e, VI. avaliar o progresso do aluno durante sua vida acadêmica. (UFS, 2012e, p. 4-5).

O percurso do ciclo comum aos ciclos profissionalizantes é outra inovação que merece destaque no funcionamento do Campus UFS/Lagarto. O comum refere-se ao primeiro ciclo de todos os cursos do campus, no qual os estudantes são simultaneamente matriculados no primeiro ano de suas atividades acadêmicas. As situações de ensino e aprendizagem, são desenvolvidas em grupos compostos por alunos dos oito cursos, com a intenção de promover a integração entre as áreas e os futuros profissionais da saúde.

Em 2009, quando foram aprovadas as resoluções referentes aos PPC dos cursos citados neste trabalho, o foi também a Resolução referente à Departamentalização e Ementário do Núcleo de Educação em Saúde e posteriormente, o núcleo foi transformado em Departamento de Educação em Saúde (DESL) (UFS, 2009c, 2013) respectivamente. A responsabilidade do

DESL é gerenciar e coordenar as atividades administrativas e pedagógicas do primeiro ciclo. No PPC do curso de Nutrição está descrito que o I Ciclo deve ser desenvolvido integralmente,

[...] com todos os demais cursos do Campus constituindo-se assim o ciclo básico da formação em saúde. Tal ciclo tem foco na prática da atenção primária à saúde, na qual se contextualizam os conteúdos teóricos, distribuídos pelas unidades curriculares, as quais visam, tão somente, sistematizar elementos para a construção de competências, busca-se, assim, desde o primeiro momento, inserir os estudantes na prática da saúde coletiva (UFS, 2012c, p. 3).

Em não se tratando de um curso, o DESL obviamente não tem um projeto pedagógico, mas a sua organização e estrutura curricular fundamentam-se nos princípios dos PPC de todos os cursos, considerando as bases comuns para a formação em saúde, ou seja, o primeiro ciclo está incluído nos oito PPC dos cursos oferecidos no campus.

O currículo é estruturado em módulos interdisciplinares distribuídos em um ciclo anual. Os princípios norteadores, a organização curricular e metodológica das atividades de ensino são os mesmos considerados e utilizados pelos demais departamentos. O corpo docente do DESL é composto por professores das mais variadas áreas de todos os cursos e são distribuídos entre os Módulos de Tutorial, Habilidades e PEC.

Essa organização modular, que não é apenas do primeiro ciclo, mas de todos os cursos e é outra inovação vivenciada nas práticas de ensino e aprendizagem no Campus UFS/Lagarto da qual tem-se a base metodológica. Entende-se que a aprendizagem efetiva-se a partir da ação ativa do sujeito sobre o objeto a ser aprendido, relacionando os significados do aprender com algo que o estudante já conheça e com a sua realidade.

Nesse contexto, as aulas acontecem em cenários variados e a ação pedagógica não têm como base a supremacia da exposição teórica do professor. Ele assume o papel de mediador do processo enquanto o estudante, protagonista da ação pedagógica, constrói o conhecimento a partir de diversos recursos, estratégias e espaços de ensino e aprendizagem organizados nos Módulos Tutorial, Habilidades e PEC de acordo com o quadro 07:

Quadro 07 – Módulos e Cenários dos processos de ensino e aprendizagem

I. Módulo Tutorial	II. Módulo Habilidades ³³	III. Módulo PEC
Aulas realizadas nas salas de aula, em laboratórios ou	Aulas realizadas nos laboratórios internos ao campus ou em cenários de	Aulas realizadas nos mais variados espaços da comunidade incluindo as

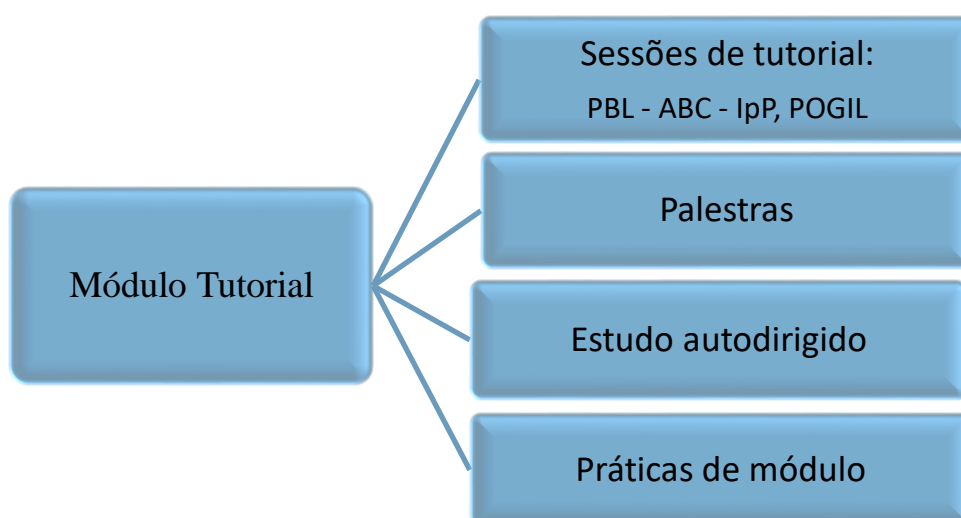
³³ Habilidades e Atitudes em Saúde para o DESL ou Habilidades e Atitudes em (nome dos cursos) para os outros Departamentos.

auditórios de acordo com a atividade.	prática próprios de atuação dos profissionais de acordo com os cursos.	Unidades Básicas de Saúde, escolas, Associações, etc.
---------------------------------------	--	---

Fonte: Elaborado pela autora

I. O Módulo Tutorial é destinado ao processo de ensino e aprendizagem relativo aos aspectos teóricos conceituais. Constitui-se de vários módulos temáticos, elaborados pelos professores coordenadores em parceria com os demais professores especialistas de acordo com os temas a que se referem, conforme estrutura a apresentada na figura 01:

Figura 01 – Síntese do Módulo Tutorial



Fonte: Elaborado pela autora

Na condução desse Módulo utiliza-se como MAEA: i) o PBL de forma predominante, ii) o POGIL, iii) a ABC e iv) a IpP. O elemento disparador do processo de ensino e aprendizagem são as sessões de tutorial através de situações-problema simuladas, referentes a temática considerando os objetivos de aprendizagem a serem alcançados, conforme as descrições que seguem.

i) A metodologia PBL criada por John Dewey tomou, ao longo do tempo, diferentes configurações e houve diversas experiências que considerando princípios semelhantes aos seus foram desenvolvidas em vários países do mundo. Na área da saúde ela foi utilizada pioneiramente pela Universidade de McMaster no Canadá no final dos anos 1960, seguida pela Universidade de Maastricht em 1976.

De acordo com Ribeiro (2010, p. 18) “[...] define-se PBL como uma metodologia de ensino-aprendizagem em que um problema é usado para iniciar, direcionar, motivar e focar a

aprendizagem”. O problema é colocado antes da teoria ser apresentada aos alunos, que organizados em pequenos grupos, sob mediação do tutor, buscam resolvê-lo. Diferente da posição do autor, entende-se que as os problemas utilizados no PBL não direcionam, motivam e focam apenas a aprendizagem, mas também o próprio processo de ensino

O termo tutor significa “[...] aquele que é legalmente incumbido de tutelar alguém. Protetor, defensor. [...] tutorial se refere a tutor. Diz-se de ensino exercido por um tutor” (MUNIZ; CASTRO, 2005, p. 1049). No primeiro sentido, a relação entre as partes subteme-se uma relação desigual, de alguém que vai proteger outrem, logo, uma relação onde os sujeitos não se encontram no mesmo nível.

O sentido atribuído ao termo tutorial segundo o dicionário consultado, reflete a incorporação do termo tutor no universo educacional, contexto no qual o tutor foi revestido de diferentes papéis ao longo da história. A partir das últimas décadas do século XX, o tutor passou a ser fortemente requisitado no sistema didático, impulsionado pelo crescente uso dos instrumentos digitais nos processos de ensino e aprendizagem organizados nas modalidades semi presencial e à distância (MACHADO, s.d.).

De acordo com a autora, nesse modelo de prática educativa os professores especialistas das disciplinas, organizam materiais para os cursos que são frequentados pelos alunos mediados pela tecnologia digital e por um tutor. Para tal atividade, o tutor precisa ser um professor e seus conhecimentos não se diferem dos que são necessários a um bom docente. Neste trabalho, o tipo de tutor a que nos referimos é o professor, integrante do corpo docente das instituições de ensino superior da área da saúde, que conduz as sessões de tutorial na aplicação da metodologia PBL.

A literatura referente às experiências das universidades que iniciaram o PBL no ensino de saúde, defende que o tutor não deve ser um professor especialista das temáticas tratadas nos módulos. Os especialistas são os responsáveis pela elaboração das situações-problema e por oferecerem consultoria aos estudantes. O papel desses profissionais é, ao invés de transmitir conhecimentos, interagir com os estudantes a partir dos seu nível metacognitivo através de questionamentos que os levem a pensar como, por exemplo: “[...] por quê?, O que você quer dizer com isso?, Como você sabe que isso é verdadeiro” (RIBEIRO, 2010, p. 37). Nessa perspectiva, ao assumir o papel de tutor o professor precisa entre outras características

[...] possuir equilíbrio entre a relação afetiva e cognitiva, estabelecendo um limite no processo de tutoria; ter conhecimento e domínio dos passos do processo tutorial; ter capacidade para reconhecer o esforço do estudante; estar disposto a continuar capacitando-se em processo por meio dos programas de apoio docente; propiciar um

ambiente de trabalho que favoreça a empatia e a harmonia entre os participantes; conhecer todo o processo de ensino/aprendizagem e o currículo desenvolvido no curso; possuir tempo disponível para participar ativamente das tarefas propostas, sobretudo de educação permanente (TSUJI; SILVA, 2010, p. 163).

Os autores consideram ainda que ao iniciar a sessão de tutorial na qual se aplica o PBL, o tutor deve esclarecer ao grupo a dinâmica de funcionamento e o papel dos participantes. A cada sessão elege-se um coordenador a quem compete coordenar os trabalhos e um relator cujo papel é sistematizar as discussões em forma de resumo para elaboração dos objetivos de aprendizagem a serem atingidos. Os demais membros deverão participar igualmente das discussões. Ao tutor compete acompanhar atentamente as discussões, motivá-las de modo que todos participem, provocar ativação dos conhecimentos prévios dos estudantes, verificar se a discussão não está sendo polarizada por alguns membros do grupo, analisar a contribuição de cada estudante na construção do conhecimento, entre outros.

De acordo com Tsuji; Silva (2010), a realização de uma sessão de tutorial com o PBL para resolução do problema envolve os seguintes passos³⁴:

1º) Apresentação do problema – pode ser por leitura individual ou em grupo. Os estudantes buscam centrar-se nos dados do problema. É a simulação de um caso clínico que o profissional pode receber de um paciente. O autor sugere que após a leitura o tutor peça aos alunos que recontem a história do paciente.

2º) Esclarecimento de termos não conhecidos ou de alguma questão do problema que não tenha sido entendida – o tutor deve motivar a discussão, a participação de todos, sem no entanto, oferecer respostas. Aconselha-se que de acordo com as conclusões das discussões de cada etapa, o relator mediante mediação do coordenador elabore síntese do que foi discutido.

3º) Definição e síntese do problema identificando pontos relevantes - um membro do grupo com o auxílio dos demais, deverá reconstruir oralmente o problema. Momento em que o tutor observa se todos os componentes do grupo sabem de memória os pontos principais do problema relato pelo paciente.

4º) Análise do problema que se procede pela ativação dos conhecimentos prévios (chuva de ideais – *brainstorming*) – todos os integrantes do grupo devem falar supostamente

³⁴ Sequência utilizada no Campus UFS/Lagarto, ressaltando que os passos 1 e 2 desse modelo são transformados no passo 1. Desse forma ao invés de 9 passos utiliza-se uma sequência de 8. As sessões de tutorial no Campus UFS/Lagarto são realizadas em dois encontros chamados sessão de abertura do problema e sessão do seu fechamento. Alguns departamentos, fazem a primeira sessão em uma semana e a segunda na semana seguinte, outros, fazem as duas sessões na mesma semana, por exemplo, segunda-feira – abertura, quinta-feira o fechamento.

sobre o problema inclusive trazendo experiências em casos semelhantes, já vividos ou encontrado em literatura.

5º) Formulação de hipóteses sobre o problema – o tutor precisa atentar-se a participação do grupo, evitar o monopólio das falas e tentar instigar os membros a buscarem a integração entre os conhecimentos das ciências básicas e clínicas e as dimensões biopsicossociais. Questões levantadas pelo tutor estimulam a discussão e a participação de todos.

6º) Definição dos objetivos ou questões de aprendizagem – é um passo muito importante considerando que é o disparador da busca de conhecimentos. Qualquer dúvida na discussão anterior precisa se transformar em objetivo de estudo, por isso, é fundamental a participação de todos.

7º) Busca de informações e estudo individual – os estudantes realizam estudos autodirigidos através das referências bibliográficas indicadas e outras fontes como uso de laboratórios, periódicos, sites, entre outros.

8º) Fechamento do problema – Momento em que os estudantes compartilham as informações obtidas e buscam aplicá-las na resolução do problema. O encontro inicia com a retomada dos principais pontos do problema e dos objetivos de aprendizagem. O tutor poderá observar como cada membro estará se referindo ao tema estudado, observando sua capacidade de comunicação, de síntese e de encaminhamento da solução encontrada. Nas discussões as fontes podem ser consultadas desde que compartilhando suas referências. Toda discussão precisa ser direcionada para resolução do problema considerando os objetivos de aprendizagem.

9º) Avaliação – a avaliação não necessariamente deve iniciar pelo tutor. É a hora do *feedback* quanto participação de cada um, inclusive do tutor na realização da atividade desde a sessão de abertura.

No primeiro ciclo, os professores responsáveis pela mediação dessa atividade não são especialistas das temáticas a serem estudadas, estes são os responsáveis pela sua elaboração e pelo apoio aos professores considerados tutores³⁵ na condução das atividades.

Para orientação desses tutores os professores especialistas responsáveis pela elaboração dos módulos, organiza um manual do tutor e um manual do estudante. Esses manuais têm a função de orientação das atividades e de informar a composição do módulo. O manual do tutor é composto do Plano de Curso, com os eixos temáticos, as ementas, os temas

³⁵ Considerados tutores porque não foram os responsáveis pela elaboração dos módulos. Na perspectiva de tutor significando professor não é autor da elaboração da atividade a ser desenvolvida, oriunda da modalidade de EaD.

transversais, os objetivos de aprendizagem, a metodologia, o sistema de avaliação, o calendário das atividades, as situações-problema, um *checklist* sobre sua condução com as possíveis questões norteadoras para instigar as discussões e os conteúdos mínimos a serem tratados.

No manual do estudante consta o plano do módulo e orientações sobre o processo a ser desenvolvido no mesmo, a saber: eixos temáticos, ementas, competências e habilidades a serem desenvolvidas, quantidade de problemas, metodologias, recursos, avaliação, calendário com a previsão das atividades e referências bibliográficas básicas e complementares.

Na maioria dos demais ciclos, de acordo com as possibilidades de cada departamento, há uma organização no sentido dos professores especialistas atuarem na mediação dos módulos referentes a sua área de especialização. Dessa forma, a condução das sessões de tutorial por professor não especialista, não é um posicionamento unânime. Outro fator que também se difere entre o primeiro ciclo e os demais é a utilização do manual do tutor e do estudante. Em alguns casos, apresenta-se aos estudantes o plano de ensino em separado do módulo e, em outros, o plano já é inserido no próprio módulo, contendo os mesmos elementos presentes no manual do estudante.

ii) O *Process Oriented Guided Inquiry Learning* é uma expressão da língua inglesa cuja tradução significa Processo de Aprendizagem de Orientação Guiada por Inquérito ou questões a partir das quais os estudantes desenvolvem conhecimentos e habilidade com base no trabalho cooperativo em pequenas equipes (BARBOSA, et al. *s.d.*). Originado nos Estados Unidos com uso no ensino de química, o POGIL tem sido usado como estratégia em várias situações de ensino. Favorece o desenvolvimento da capacidade dos estudantes pensarem de forma analítica, crítica e colaborativa, de resolução de problemas, de comunicação, liderança, trabalho em grupo, entre outras.

A atividade é elaborada pelo professor e consiste em um conjunto de questões com um grau de dificuldade ascendente que conduz os estudantes ao conhecimento pela própria resolução das questões. Para realizá-la os estudantes devem ser organizados em grupos de três a quatro pessoas, sendo que um deles será o coordenador da atividade a quem compete assegurar a participação de todos e motivar o grupo para compreensão dos conceitos e encaminhar dúvidas ao professor que atua como mediador da atividade. Outro membro deve assumir o papel de secretário para redigir as respostas após consenso do grupo e outro atua como o apresentador cuja função é apresentar as respostas do grupo no momento de discussão coletiva da atividade. Todos terão como tarefa complementar a revisão bibliográfica para resolução de problemas como atividade de exercício, após a aula (BARBOSA, et al. *s.d.*).

iii) A *Case-Based Learning* é uma expressão da língua inglesa cuja tradução significa Aprendizagem Baseada em Caso (ABC), originada como uma variação do PBL, é caracterizada como MAEA, contextualizada e que tem o aluno como sujeito central do processo.

A principal diferença entre o PBL e a ABC é que o primeiro, geralmente utilizado no ensino superior como estratégia metodológica em todas as aulas de um curso, é utilizado por todos os professores e tem uma sequência muito bem definida dos passos. Enquanto a segunda, é mais uma estratégia de que o professor pode se utilizar para as situações didáticas. A ABC é definida como “[...] uma estratégia de ensino que propicia um pretexto para que os alunos direcionem sua aprendizagem ao mobilizar os saberes envolvidos na solução dos problemas presentes em situações complexas contextualizadas no Caso” (MONTANHER, 2012, p. 37)

O ponto de partida para as situações de ensino é um caso prático, contextual e que retrate uma situação problematizadora. O autor descreve que nessa estratégia o professor assume papel de mediador através de questionamentos e orientações que levem os estudantes à reflexão, à pesquisa, à análises e à formulação de hipóteses sobre o caso e os problemas conexos a este, de forma colaborativa e dialógica.

Entre as principais características, o caso é uma narrativa que expressa uma situação de conflito em que os estudantes precisem tomar decisões, encontrar solução através de conhecimentos e mobilização de outros saberes de natureza interdisciplinar. O caso precisa ser escolhido pelo professor de acordo com a intencionalidade pedagógica, ou seja, com os conhecimentos, habilidades e competências a serem desenvolvidas. É fundamental que o caso seja constituído por “[...] uma questão a ser resolvida no formato livre ou aberta; deve ser atual e de interesse dos aprendizes, propiciando ligações com contextos da vida: sociais, culturais, econômicos, ambientais, profissionais, etc” (REIS e LINHARES, 2004, p. 231).

O desenvolvimento é organizado em pequenos grupos, baseado em debates, direcionado por questionamentos que direcionem o estudo e estimulem a busca do conhecimento pelos aprendizes.

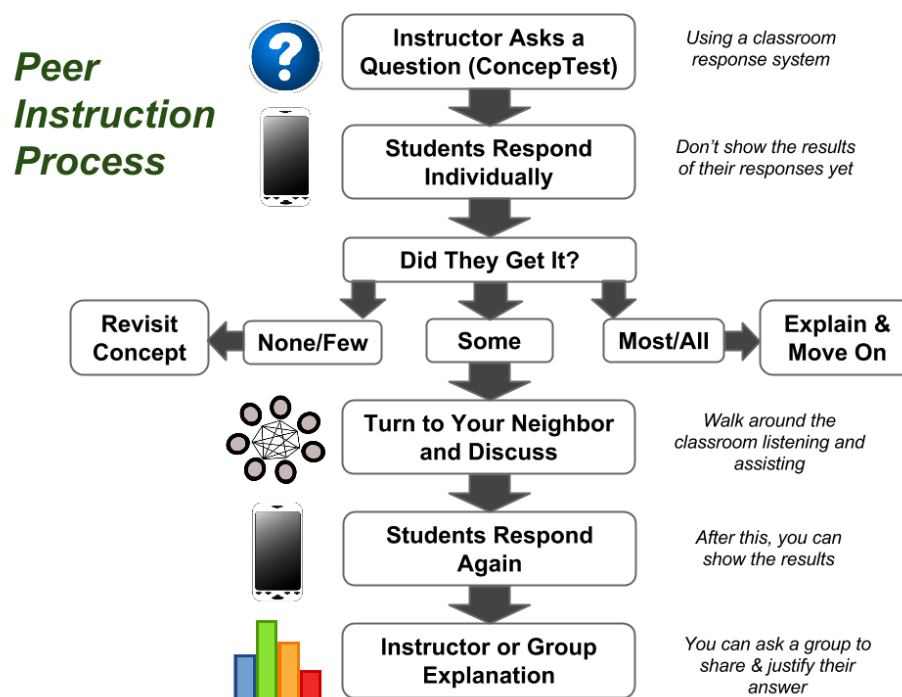
iv) A *peer instruction* é uma expressão inglesa que significa Instrução por Pares (IpP). Trata-se de uma estratégia de ensino e aprendizagem que foi desenvolvida pelo professor de Física Eric Mazur, da Universidade Harvard, durante os anos 1990. De acordo com Palharini (2012), esta metodologia consiste em envolver os estudantes de forma ativa no seu processo de aprendizagem, modificando a estrutura de ensino na qual supõe-se que o aluno aprende apenas a partir da exposição do professor.

De acordo com a dinâmica do IpP, uma semana antes da aula o professor disponibiliza o material teórico que deve ser estudado previamente pelos alunos. A aula tem início com uma

explicação breve do professor sobre os pontos principais do tema tratado. Após esse momento, o professor propõe uma primeira questão para resposta individual. Para essa atividade é essencial o uso de TIC (computadores, smartphones) que captam as respostas e mostram os resultados de forma simultânea, uma vez que elas precisam ser analisadas pelo professor para continuação da aula.

Os próximos passos da aula dependerão das respostas dos estudantes: se o percentual de acerto for entre 35 e 70%, o professor reagrupa os estudantes em pares para discutir a questão e respondê-la novamente. Após essa etapa, espera-se que o número de acerto seja superior a 70%. O professor analisa o resultado junto com os alunos e depois decide se propõem outra questão ou retorna a discussão do conceito apresentado anteriormente. A Figura 02 representa as etapas do processo.

Figura 02: Etapas do *Peer Instruction*



Fonte: Aprendizagemprojeto (2016)

Ainda no Módulo Tutorial tem-se as palestras como estratégias didáticas desenvolvidas através de conferência dialogada, ou outras metodologias, a critério do professor responsável por realizá-la. As palestras referem-se a temáticas relacionadas a ementa do módulo, a temas transversais ou a algum tema já trabalhado nas sessões de tutorial, a depender da necessidade dos grupos. Em alguns departamentos a técnica é realizada semanalmente, em

outros ocorrem mais ou menos três palestras por módulo, a depender da extensão e das necessidades observadas.

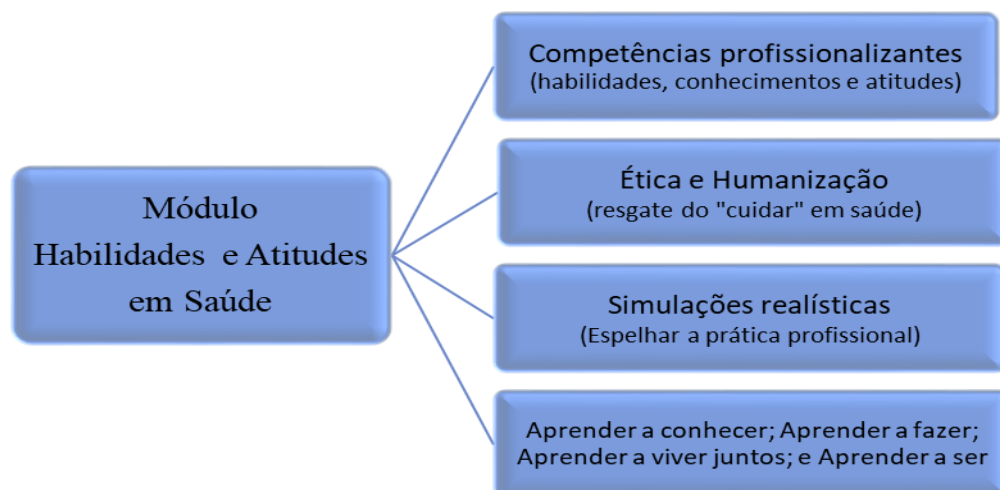
Outra atividade do Módulo Tutorial é o estudo ou aprendizagem autodirigida realizado pelos alunos, em tempo protegido na carga horária semanal, sem a presença do professor.

Por fim, as práticas de módulos são atividades preferencialmente relacionadas com as questões teóricas trabalhadas nas sessões de tutorial. Os cenários de desenvolvimento das atividades são os laboratórios, principalmente no caso do primeiro ciclo, ou em laboratórios específicos de acordo com a natureza dos cursos a partir dos segundos ciclos, sempre acompanhados por professores. Têm duração de 4 horas semanais e a metodologia é a critério de cada professor, sendo que para os estudantes do primeiro ciclo são utilizados roteiros baseados no POGIL.

Convém destacar que nem todos os departamentos utilizam a prática de módulo como parte do Módulo Tutorial. Há casos em que as atividades práticas, mesmo tendo relação com os aspectos teóricos trabalhados na sessão de tutorial, são realizadas no Módulo de Habilidades.

II. O Módulo de Habilidades e Atitudes em Saúde para o 1º ciclo ou Habilidades específicas de cada curso a partir do 2º ciclo tem a sua organização em unidade curricular anual. No primeiro ciclo, as turmas de Habilidades e Atitudes em Saúde são constituídas por discentes de diversos cursos da área da saúde, a fim de estimular a interdisciplinaridade desde o princípio. A partir dos segundos ciclos o Módulo atende as especificidades correspondentes a cada curso. A intenção pedagógica do módulo visa atender aos aspectos descritos na figura 03.

Figura 03 – Síntese do Módulo Habilidades



Fonte: Elaborado pela autora.

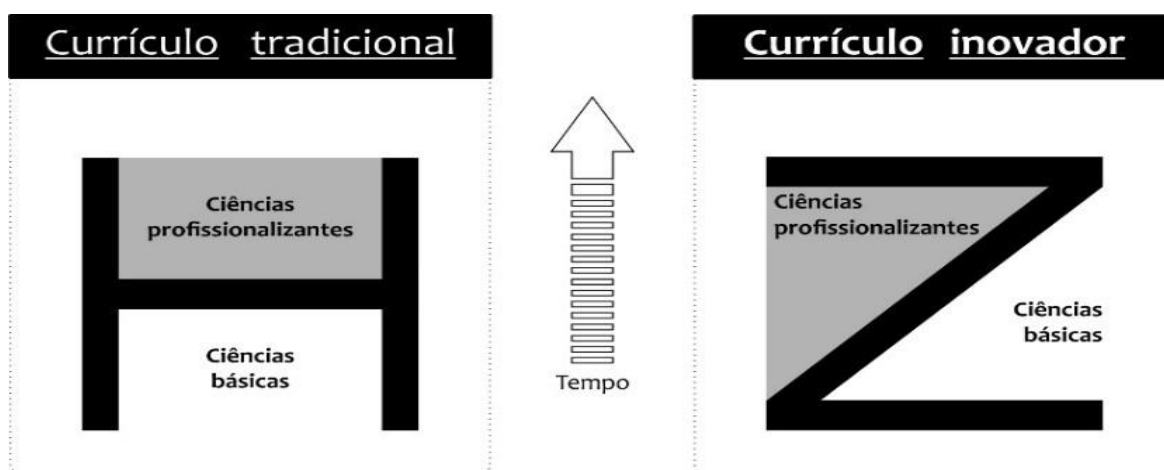
As atividades visam estimular no discente o desenvolvimento de habilidades, competências e atitudes para torná-lo ativo no seu processo de ensino-aprendizagem,

condizente com sua responsabilidade no processo de formação como profissional de saúde e cidadão. A recomendação da formação orientada para o sistema de saúde vigente em todas as DCN, torna o Módulo Habilidades um instrumento fundamental para o desenvolvimento de competências profissionalizantes comuns aos cursos da área da saúde, orientadas para a atenção primária à saúde a partir da educação interprofissional, atendendo uma formação para o alcance dos problemas de maior impacto epidemiológico.

Outro marco teórico que fundamenta o Módulo Habilidades é o relatório da UNESCO (DELORS, 2010), que descreve os saberes essenciais para a educação no século XXI. Essa concepção define o Módulo considerando a transversalidade dos saberes necessários para o desenvolvimento de habilidades profissionais, não apenas no aspecto psicomotor do saber fazer como técnica, mas sobretudo, da formação voltada para a humanização, o resgate do cuidar, do ouvir, do respeito e da ética em consonância com a proposta de um currículo humanístico e orientado ao SUS.

De acordo com Bergman (2010), o ensino de Habilidades profissionalizantes deve ser considerado desde o início da formação para dar sentido e significado às Ciências Básicas. Não há o ensino e aprendizagem da teoria para posteriormente, exercitar-se a prática, trata-se da abordagem de um currículo em espiral, complementado pelo formato de “Z” em que o processo de ensino e aprendizagem das ciências básicas e profissionalizantes é sistematizado de forma horizontal e concomitantemente. Ver figura 04.

Figura 04 – **Integração das Ciências Básicas e Profissionalizantes**



Fonte: Elaborado pela autora com base em Bergman (2010)

As atividades são constituídas de grupos formados por aproximadamente 15 discentes, sob a orientação de um docente, e durante o processo, as turmas podem ser alteradas. Os

elementos tratados no Módulo dependem das ementas de cada ciclo conforme dispostos nos exemplos extraídos dos PPC de Medicina e de Farmácia:

I CICLO DE MEDICINA - Habilidades e Atitudes em Saúde - Ementa: Desenvolver competências e habilidades técnicas e socioafetivas, e estimular o aprimoramento de atitudes alinhadas aos princípios éticos. A habilidade de comunicar recebe ênfase, tanto para orientar o paciente, como para estimular e aperfeiçoar a integração multiprofissional. Serão abordados os temas: uso de editor de texto, pesquisa bibliográfica em saúde, documentação científica, noções de apresentação de aulas formais, bases da comunicação social, relação interpessoal e importância do trabalho em equipe, biossegurança, introdução ao manuseio do microscópio, bases da anamnese, bases para o exame físico geral, ética e bioética, medidas antropométricas, sinais vitais, primeiros socorros e introdução ao suporte básico de vida. As atividades serão realizadas no Laboratório de Habilidades, nos Laboratórios de informática, em hospital e postos de saúde. III CICLO DE MEDICINA Habilidades Clínicas e Atitudes em Medicina II Ementa: Capacitação para o estudante: executar com proficiência a anamnese e o exame físico para a consulta médica de clínica geral da criança, do adolescente, da mulher, do adulto e do idoso, nas doenças de maior prevalência; praticar a correlação clínica de casos mais simples; desenvolver atitude facilitadora da comunicação frente aos diversos padrões de comportamento dos pacientes; saber orientar/educar a família e a comunidade; manusear instrumental cirúrgico básico conhecendo suas características e indicações de uso; executar algumas técnicas de coleta de material biológico para exames laboratoriais que requeiram métodos especiais; realizar técnicas de suporte avançado de vida em treinamento ACLS (*Advanced Cardiac Life Support*); conhecer técnicas e manusear instrumentos utilizados em procedimentos de baixa complexidade de urgência (assistência ventilatória, uso de monitores, desfibrilador, realização do ECG); realizar imobilizações, tamponamentos, suturas, drenagens e sondagens; conhecer a rotina de realização dos exames de laboratório de maior utilidade na prática médica geral; saber diferenciar exames de urgência e rotina, como são obtidos os resultados e tempo de realização dos exames; conhecer os principais interferentes nos exames mais comuns; diagnosticar: úlceras gastroduodenais, colecistopatias litíase, pneumoperitônio, obstrução intestinal, pneumonias e sinusites (UFS, 2012, p. 15 e 17).

III Ciclo de Farmácia - Habilidades Farmacêuticas III - Ementa: Principais mecanismos de reações orgânicas envolvidas na síntese de fármacos e insumos farmacêuticos: reações de substituição nucleofílica no carbono saturado, de eliminação, de adição eletrofílica às ligações duplas e triplas carbono-carbono, de adição e substituição nucleofílica às ligações duplas carbono-oxigênio, de substituição eletrofílica e nucleofílica em sistemas aromáticos, de oxirredução de compostos orgânicos e reações radicalares. Métodos de preparação, separação e caracterização de compostos orgânicos. Ferramentas para a elucidação estrutural: espectroscopia no infravermelho, ressonância magnética nuclear e espectrometria de massas. Associação e correlação entre experimentação e teoria (UFS, 2015d, p. 21).

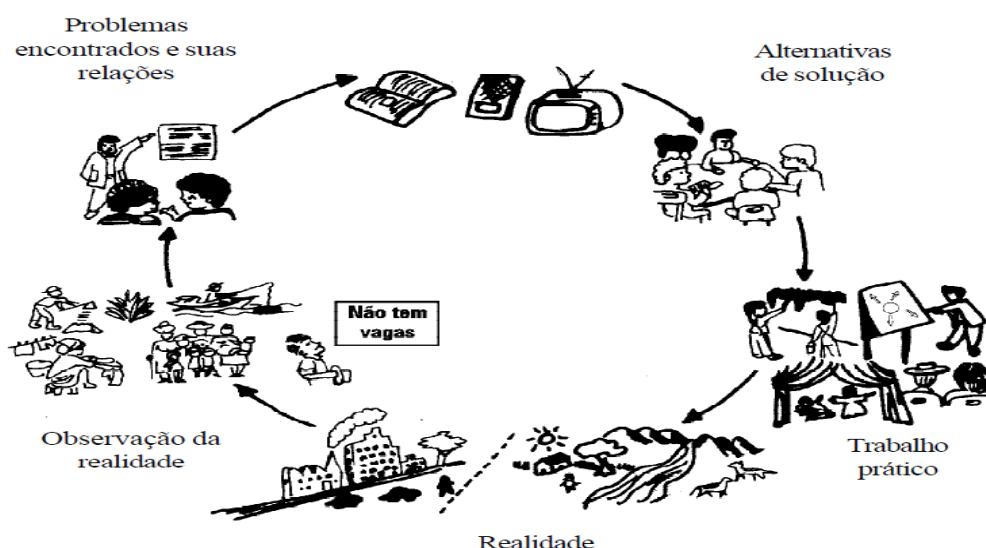
Dentre as estratégias metodológicas utilizam-se simulações que espelham a prática profissional, como sociodrama, oficinas com a comunidade, *role playing*, uso de simuladores realísticos e aplicativos para smartphones relacionados aos temas das aulas, POGIL e palestras com especialistas. Os cenários de estudo utilizados para as aulas são os laboratórios, auditórios, sala de informática, Hospital Regional de Lagarto, as Unidades Básicas de Saúde e Centro de Especialidades.

III. O Módulo PEC assim com o anterior, é uma unidade curricular anual, cujas atividades se concretizam a partir da inserção dos estudantes nos mais diversos espaços da comunidade, também chamados de cenários de práticas, entre os quais pode-se citar: unidades básicas de saúde, associações comunitárias, escolas, visitas domiciliares de territórios divididos por bairros para conhecimento da realidade vivida pela população.

Esse módulo “[...] contribui para o desenvolvimento sócio-efetivo do discente, bem como na formação integrada partindo da observação da realidade de inserção até a prática assistida” (UFS, 2015c). A estratégia de ensino utilizada é a problematização.

Assim como o PBL, a problematização foi outra metodologia ativa cuja utilização nos cursos da saúde iniciou-se na Universidade de McMaster no Canadá através dos passos observados no Arco de Magueres. De acordo com Berbel (2012), esse arco ficou conhecido após sua criação e utilização por Charles Magueres como estratégia para ser utilizada em processos de formação de adultos analfabetos, trabalhadores em minas de carvão ou petróleo e na agricultura ou indústria em países em desenvolvimento na Europa e África. Posteriormente, foi utilizado por seu idealizador em cursos de formação para técnicos agrícolas no estado de São Paulo. Atualmente, tem sido usado em programas de formação de professores e de profissionais da área da saúde (BERBEL, 2012). As etapas a serem observadas na metodologia da problematização considerando o disposto no Arco de Magueres são as representadas na Figura 05:

Figura 05 – Arco de Magueres



Fonte: Adaptada de “O Método do Arco” de Chaves Magueres (BORDENAVE, 1982).

De acordo com Berbel (2011) espera-se que em cada etapa da problematização com Arco de Magueres os estudantes acompanhados de um professor desenvolvam o estudo tendo

em vista a transformação da realidade. O primeiro momento tem como ponto de partida a observação da realidade e a identificação de problemas. Antes da etapa seguinte, recomenda-se a definição de apenas um dos problemas encontrados para problematização através da prática educativa. A autora destaca a necessidade do professor, nessa etapa inicial, motivar os estudantes orientando-os para o novo aprendizado.

No procedimento seguinte, inicia-se a análise do problema selecionado com o levantamento de pontos-chave. Reflexões são realizadas sobre os possíveis fatores e determinantes sociais que se relacionam com o problema. O professor deve auxiliar os estudantes nas discussões e organização dos pontos definidos na equipe como os principais. Podem ser organizados em questões norteadoras para o estudo do problema, bem como algumas afirmações, tópicos para investigação, ou outras formas a critério do grupo.

Alternativas ou hipóteses de solução são discutidas nessa etapa em que se procede a teorização, o aprofundamento do estudo propriamente dito, tendo em vista as situações levantadas anteriormente e o problema. Coleta e registro de dados, discussões e análises mais sistematizadas devem ser consideradas na organização das alternativas a serem utilizadas para resolução do problema.

A aplicação das soluções é o momento em que o grupo se volta para a realidade pesquisada, apresenta e aplica as ações planejadas. É o momento concreto da ação que permite aos estudantes fixar as soluções encontradas ao mesmo tempo em que exercitam o papel de pesquisadores comprometidos com a realidade visando à sua transformação. As implicações pedagógicas presentes no arco vão desde a relação entre conteúdo e realidade de forma ativa, mobilização do interesse do aluno, a possibilidade de ensino que envolve várias habilidades, portanto global, até a maximização da comunicação entre os sujeitos envolvidos. Após estudo, uso e análise do arco, Berbel (2012) atesta que o mesmo ancora-se nos princípios teóricos de Freire com a problematização da realidade, de Piaget com a aprendizagem pela descoberta, de Vigosty com o sócio interacionismo, de Ausubel com a aprendizagem significativa e com a “[...] fundamentação epistemológica no pensamento dialético” (BERBEL, 2012, p. 112).

A perspectiva dessa atividade pedagógica “[...] baseia-se no aumento da capacidade do discente em participar como agente de transformação social, durante o processo de detecção de problemas reais e de busca para soluções originais” (MITRE, et al., 2008, p. 2139). É um espaço muito relevante para a formação dos estudantes considerando o contato desses com os cenários de prática, desde o início do curso, para além da formação na qual se pretenda atendimento médico apenas curativo, mas na perspectiva de conhecer os contextos reais da

população e intervir nos aspectos que possam promover a doença para reverter a situação em aspectos promotores da saúde.

Diante do exposto, busquei construir ao longo do texto, respostas para a questão norteadora dessa subseção, discorrendo sobre os aspectos considerados para a implementação do campus que fora anunciado como inovador. Evidencia-se na descrição realizada que as inovações perpassam pela organização curricular em módulos, destacando os princípios da interdisciplinaridade e das MAEA PBL e Problematização, que embora predominantes, não são exclusivas. Utiliza-se também como estratégias de ensino o POGIL, a IpP, a ABC, o sociodrama, o *role playing*, além do uso de simuladores realísticos e aplicativos para smartphones relacionados aos temas das aulas.

Como consequências desses dois aspectos (mudança na estrutura curricular e metodológica), imprime-se novas formas de entender o papel do aluno, do professor, o processo e os cenários das atividades de ensino e aprendizagem destacando a organização integrada do primeiro ciclo e a inserção dos estudantes nos cenários de prática desde o início dos cursos.

Entre os aspectos que precisavam ser considerados para a implementação do campus e que se constituem como contradições porque não o foram, cita-se a ausência do PPI do campus, as questões relativas à estrutura física e material inicial e ausência de um processo formativo institucional para os professores desde a sua admissão. Nos quatro primeiros anos de funcionamento do campus, havia uma distância entre a realidade oferecida e as necessidades dos cursos.

Quando as atividades foram iniciadas era comum a falta de recursos materiais para as aulas práticas e as atividades eram desenvolvidas no espaço físico de um colégio do estado que fora adaptado para esse fim, no entanto, a partir do segundo ano, esse espaço não comportava todas as atividades a serem desenvolvidas. Foram alocados imóveis para funcionamento da estrutura administrativa, e das aulas dos cursos de Fonoaudiologia, Fisioterapia, Nutrição, Terapia Ocupacional e Odontologia. Contava-se ainda com o espaço de uma maternidade, um hospital e das unidades básicas de saúde para as atividades de ensino e aprendizagem.

A partir do ano de 2015, foi inaugurada a sede definitiva do campus e as atividades dos cursos foram gradativamente sendo transferidas para a sede. Atualmente não há falta de materiais para as aulas práticas. O campus funciona com uma biblioteca, um centro de vivência composto por auditórios, salas e restaurante universitário, um prédio departamental com salas de aula e laboratórios, uma clínica de Odontologia. Encontra-se concluído para ser entregue a comunidade universitária um centro de simulação e práticas onde se concentrarão os laboratórios das atividades práticas.

Quanto aos aspectos relativos a formação dos professores, estes serão discutidos na seção cinco, a partir dos dados coletados a luz do aporte epistemológico e teórico que fundamentam esse trabalho. Pode-se inferir que o Campus UFS/Lagarto encontra-se em fase de consolidação, considerando que os paradigmas não se estabelecem em um momento estanque da história, mas vão continuamente rompendo determinados aspectos da mesma e estabelecendo outros, num constante processo de construção que determina o caráter complexo, dinâmico e inacabado das práticas sociais.

4 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Os procedimentos adotados no desenvolvimento desta investigação estão descritos nesta seção, considerando que “[...] na perspectiva das abordagens qualitativas, não é a atribuição de um nome que estabelece o rigor metodológico da pesquisa, mas a explicitação dos passos seguidos na realização da pesquisa” (ANDRÉ, 2013, p. 96). Assim, confirmamos a postura filosófica de onde partimos, apresentamos a concepção de pesquisa, a natureza do estudo, as técnicas de coleta e a caracterização do universo e dos sujeitos participantes.

A natureza científica de uma pesquisa não se limita apenas a aplicar mecanicamente instrumentos, técnicas e procedimentos. Qualquer metodologia de pesquisa implica uma visão de ciência sustentada numa teoria do conhecimento e essa envolve sempre “[...] uma concepção do real, um fundamento ontológico” (GAMBOA, 2008, p. 12). Os caminhos trilhados durante a realização deste trabalho não foram escolhidos por acaso. A posição política e a visão de mundo por mim assumidas corroboram o que expressa a epistemologia filosófica da dialética a partir da qual me amparo para compreender a totalidade possível do objeto em estudo, ou seja, a (re)construção dos saberes docentes dos professores bacharéis e o uso de MA na UFS/Lagarto.

A pesquisa é concebida de acordo com Gamboa (2008), como uma atividade humana, revestida de caráter social, intencional e político por ser fruto das escolhas do investigador sujeito social constituído de história, experiências acumuladas e capacidades que o levam a intervir na realidade de diferentes formas.

Nesse sentido, pesquisar é uma *práxis* cujo caráter dialético e transformador conduz o pesquisador a buscar as respostas que direcionam seu estudo. Neste trabalho, questiona-se: como os professores expressam a (re)construção dos seus saberes e avaliam os resultados alcançados, dentro do seu contexto de atuação? E, ainda, quais os desafios encontrados no exercício da docência e as possibilidades de superação sinalizados pelos professores?

Essa busca se concretiza por repetidos movimentos entre a teoria, o objeto de estudo e o seu contexto, através de um processo de organização e sistematização de informações que se tornam conhecimentos novos a serem continuamente criados e reconstruídos (tese-antítese-síntese).

Quanto à natureza dos dados, utilizamos a abordagem qualitativa como possibilidade de ampliar a visão do problema investigado. De acordo com Triviños (2013), essa abordagem tem como principal característica a observação do ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como elemento chave. Trata-se de uma pesquisa exploratória e descritiva, pois

exige do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar. Esse tipo de estudo pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade, mantendo preocupação com o processo e com o significado e não só com os resultados.

Nesta pesquisa, sua abordagem pretendeu alcançar os seguintes objetivos específicos:

i) identificar a concepção dos professores acerca das metodologias ativas, da formação e dos saberes necessários para a prática docente; ii) descrever as relações de sentido manifestadas na avaliação dos professores sobre os saberes de suas práticas e a superação dos desafios encontrados no exercício de docência; iii) realizar inferências teóricas em confronto com os dados e a literatura investigada.

Considerando as particularidades do nosso objeto de estudo, elegeu-se, dentre as possibilidades da pesquisa qualitativa, o estudo de caso. Apoiamo-nos em Ludke e André (1986, p. 17), ao afirmarem que esse é um tipo adequado de pesquisa quando se trata de conhecer uma realidade singular, ou seja, um único caso. Segundo as autoras, “[...] o caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenvolver do estudo”. O pesquisador deve atentar-se ao mundo do sujeito, aos significados que ele atribui às suas experiências e às suas relações e interações sociais. Os estudos de caso

[...] visam à descoberta, enfatizam a interpretação em contexto, buscam retratar a realidade de forma completa e profunda, usam várias fontes de informação, procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social, utilizam linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa e revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 19-20).

As autoras, ao considerarem conceitualmente generalizações naturalísticas, entendem que o aprendido em um estudo de caso singular pode ser generalizado para entendimento de casos semelhantes. Postas as definições conceituais a respeito do estudo de caso, escolhi entre as possibilidades existentes o estudo de caso intrínseco, definido como “[...] aquele em que há interesse em estudar aquele caso específico” (STAKE, 1995 apud ANDRÉ, 2013, p. 97), considerando-o como mais adequado para o meu objeto por estar circunscrito à compreensão da realidade vivida por professores que se utilizam de MAEA no Campus UFS/Lagarto.

Trata-se de um caso particular, parte de um contexto específico, estudado e analisado como síntese de fatores históricos, culturais e sociais, considerando as realidades experienciais e as relações estabelecidas pelos sujeitos no processo de (re)construção do próprio objeto. Compreendo que o conhecimento não é dado como um produto final, mas como construção

constante, como alternativa para superar as contradições presentes nas relações sociais, humanas, por isso, conflituosas que se desenvolvem no contexto em estudo.

Após definidos a natureza e o tipo de estudo a ser realizado, passou-se ao planejamento da pesquisa com a elaboração do protocolo, ou seja, das etapas que seriam seguidas conforme a descrição do quadro 2. O protocolo é entendido como um instrumento que apresenta uma visão geral do estudo, contém os procedimentos e as regras gerais a serem seguidas na sua utilização. [...] é uma das táticas principais para se aumentar a confiabilidade da pesquisa de estudo de caso e destina-se a orientar o pesquisador ao conduzir o estudo de caso” (YIN, 2001, p. 89).

Quadro 08 – Protocolo para Realização do Estudo

Procedimentos iniciais	Procedimentos de acesso ao campo de pesquisa	Procedimentos da coleta de dados	Procedimentos de análise dos dados	Elaboração da conclusão final
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Definição da temática, das questões iniciais, da questão norteadora e dos objetivos; ▪ Levantamento em banco de dados virtuais sobre pesquisas relativas a temática; ▪ Seleção e estudo do material encontrado; ▪ Levantamento em <i>sites</i> oficiais de documentos a serem consultados; ▪ Levantamento e organização da literatura a ser estudada durante a realização da pesquisa. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Visita a Direção Geral do Campus UFS/Lagarto; ▪ Organização de documentos para submissão da pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos; ▪ Definição dos sujeitos e dos instrumentos para coleta de dados; ▪ Descrição do cenário da pesquisa. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Levantamento bibliográfico e estudos sobre instrumentos de coleta de dados selecionados; ▪ Elaboração das questões do questionário; ▪ Análise das respostas dadas aos questionários; ▪ Seleção dos sujeitos e elaboração de quadro com perfil dos selecionados; ▪ Elaboração do roteiro para realização das entrevistas; ▪ Agendamento das entrevistas; ▪ Realização das entrevistas; ▪ Transcrição dos dados. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Levantamento bibliográfico e estudo sobre métodos analíticos; ▪ Organização dos dados para análise; ▪ Realização da pré-análise de dados; ▪ Organização dos dados em unidades de registro e de significação; ▪ Organização dos dados a partir das categorias de análise; ▪ Interpretação e inferência a partir dos dados categorizados. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Levantamento dos elementos principais para conclusão do texto; ▪ Elaboração da conclusão.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Yin, (2001).

Os procedimentos para conhecimento do cenário da pesquisa foram iniciados com uma visita à Direção Geral do Campus UFS/Lagarto, visando solicitar permissão para realização do estudo naquela instituição. Nessa fase, realizaram-se os encaminhamentos necessários para submissão do trabalho ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos e a definição dos sujeitos colaboradores do estudo e dos instrumentos para coleta de dados.

O procedimento seguinte foi a análise documental do PDI 2016-2020 (SERGIPE, 2016), das Resoluções que criaram o Campus UFS/Lagarto e os seus cursos, das DCN e dos PPC referentes aos cursos oferecidos. A partir de tais documentos caracterizamos o cenário deste estudo.

4.1 O *locus* da pesquisa e suas características

Sediada na Cidade Universitária Prof. José Aloísio de Campos, localizada no Jardim Rosa Elze, município de São Cristóvão, a UFS foi criada em “[...] em 1967, através do Decreto – Lei nº 269, de 1967, sendo integrada ao Sistema Federal de Ensino superior Brasileiro com a incorporação dos cursos superiores até então existentes no estado” (SERGIPE, 2016. p. 14). Teve sua instalação efetivada em 15 de maio de 1968. Como única universidade pública do estado é mantida com recursos da União e tem desempenhado importante papel e influência para o desenvolvimento da sociedade sergipana.

Diante das transformações dos meios de produção que desencadeiam mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais na sociedade, gerando conflitos e desigualdades sociais, têm-se exigido que as instituições nacionais invistam em processos de resolutividade para, se não solucionar, minimizar os problemas social, contribuindo para o desenvolvimento das sociedades e a melhoria da qualidade de vida da população.

As instituições que promovem e difundem o conhecimento são essenciais nesse processo. Em relação à UFS a sua visão estratégica “[...] tem contribuído não apenas para geração e difusão do conhecimento, mas, também, para formação de capital humano fundamental na construção de uma sociedade moderna, sustentável, e mais justa” (SERGIPE, 2016, p 14). Assim, as maiores contribuições da UFS para o estado de Sergipe têm sido no sentido de, entre outros aspectos, garantir o que se pretende como missão, visão e objetivos gerais descritos no quadro 9.

Quadro 09 - Missão, Visão e Objetivos Gerais da UFS

MISSÃO
<ul style="list-style-type: none"> • Contribuir para o progresso da sociedade por meio da geração de conhecimento e da formação de cidadãos críticos, éticos e comprometidos com o desenvolvimento sustentável.
VISÃO
<ul style="list-style-type: none"> • Ser uma instituição pública e gratuita que se destaque pelo seu padrão de excelência, no cumprimento de sua missão.
OBJETIVOS GERAIS
<ul style="list-style-type: none"> • Formar profissionais cidadãos, produzir, difundir e conservar conhecimentos de forma interativa com a sociedade, visando contribuir, assim, para o fortalecimento da democracia e a melhoria da qualidade de vida da população. • Cultivar o saber em suas várias formas de conhecimento puro e/ou aplicado, propondo-se a: <ul style="list-style-type: none"> • Formar recursos humanos de nível superior, em graduação e pós-graduação, para atender às necessidades locais, regionais e nacionais; • Realizar pesquisas e incentivar atividades criadoras nos campos do conhecimento filosófico, científico, técnico e artístico; • Estender à comunidade, com a qual deverá manter permanente intercâmbio, os programas de ensino e pesquisa, através de cursos ou atividades similares, e da prestação de serviços especiais; • Investigar e oferecer soluções para os problemas relacionados com o desenvolvimento socioeconômico e cultural do estado, da região Nordeste e do país; • Manter a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão; • Estimular a elevação do desempenho institucional, alocando e valorizando recursos humanos e viabilizando recursos materiais para isso necessários; • Ser instrumento de equidade social, ofertando vagas indistintamente às diferentes camadas da população.

Fonte: Sergipe (2016, p. 15).

Segundo o PDI (SERGIPE, 2016), foi notório o impulso que a criação da universidade trouxe para o ensino superior no estado de Sergipe. O panorama evolutivo mostra o processo de ampliação e reestruturação vivido pela UFS, principalmente, nos últimos dez anos decorrente da sua adesão ao Reuni³⁶. Entendendo a educação de nível superior, pública e gratuita como forma de “[...] propiciar maior inserção social, estimulando o desenvolvimento socioeconômico das regiões interioranas contempladas nesse processo, assim como o das regiões circunvizinhas,

³⁶ Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, criado pelo governo Federal em 2007 (BRASIL, 2007).

a UFS deu prosseguimento ao seu processo de expansão” (SERGIPE, 2016, p. 15). As seis unidades educativas com 10 cursos que inicialmente constituíram a universidade, em 1968, desdobraram-se, ao longo do processo, totalizando na última década, além do campus de São Cristóvão fundado na sua origem, o total de cinco campi, entre eles:

Campus da Saúde Prof. João Cardoso do Nascimento Júnior (Aracaju), instalado em 1989; Campus Prof. Alberto Carvalho (Itabaiana), instalado em 14 de agosto de 2006; Campus de Laranjeiras (Laranjeiras), instalado em 28 de março de 2007; Campus. Prof. Antônio Garcia Filho (Lagarto), instalado em 14 de março de 2011 e o Campus do Sertão (N. Sra. da Glória), instalado em 23 de novembro de 2015. Há, também, outros espaços fora da sede e destes campi onde são desenvolvidas atividades acadêmicas, a exemplo do *Campus Rural*, utilizado pelos cursos da área de Ciências Agrárias, no município de São Cristóvão (SERGIPE, 2016, p. 16).

Esse processo culminou com o aumento do número de cursos, passando de 43 para 117 entre 2004 e 2015, dos quais 32 são ofertados nos campi do interior. Nesse mesmo período, o número de alunos da graduação na modalidade presencial passou de 10.498 para 25.280, sendo 5.905 estudantes matriculados nos campi interioranos e no de Aracaju. De forma semelhante, o quantitativo do corpo docente passou de 461 para 1.445, contando ainda com 1.486 técnicos administrativos em educação (SERGIPE, 2016).

Na modalidade da Educação à Distância (EaD) 11 cursos de licenciatura e bacharelado são oferecidos, totalizando 3.868 matriculados distribuídos nos 15 polos existentes no interior do estado.

Quanto à pós-graduação *stricto sensu*, a UFS contabiliza “1.954 matriculados, distribuídos em 48 cursos de mestrados, sendo: 42 de mestrados acadêmicos e 6 de mestrados profissionais; e 14 de doutorados. Tem ainda 137 matriculados em residência médica” (SERGIPE, 2016, p. 17).

Como consequência de sua expansão, a universidade contribui para a promoção do desenvolvimento educacional, político, cultural, econômico, social e regional provendo, inclusive, meios para que os cidadãos sejam atendidos em suas necessidades básicas, nos limites do estado, na medida em que

[...] forma jovens socialmente conscientes, críticos e lúcidos, fator decisivo de mudança da realidade educacional, científica, tecnológica, social e econômica de sua região; São criados empregos diretos e indiretos, surgindo conseqüentemente novos empreendedores e importante revitalização econômica e social e; O desenvolvimento das regiões decorre do investimento em infraestrutura e no próprio fator dinamizador do funcionamento regular de uma unidade universitária federal (SERGIPE, 2016, p. 42).

Em relação ao contexto de implantação do Campus UFS/Lagarto, pode-se entendê-lo como fruto direto da adesão da UFS ao Reuni (BRASIL, 2007) e indireto dos movimentos e programas que propagaram a transformação para o ensino nos cursos de graduação em saúde a partir da segunda metade do século XX. Sendo um dos principais objetivos do Reuni a expansão universitária, ao aderir ao mesmo a UFS apresentou no seu Plano de Reestruturação e Expansão para o período 2008-2012 uma proposta na qual, por meio de processos

[...] seletivos regulares, a oferta mínima de 4.070 vagas anuais nos cursos de graduação, correspondendo, em relação às 2.915 vagas do ano-base de 2006, a uma ampliação de 1.155 vagas, ou seja, um crescimento de 39,62 %. [...] elevar o número de matrículas projetadas nos cursos de graduação presenciais de 13.839, em 2006, para, no mínimo, 19.414 no final do período de execução do REUNI-UFS, correspondendo a um aumento de 5.575 matrículas, ou seja, uma ampliação de 40,28% (UFS, 2007, p. 02).

Foi nesse contexto de ampliação do acesso à universidade que a UFS, dando continuidade ao processo de interiorização, autoriza a criação do Centro de Ciências da Saúde em Lagarto, na região Centro-Sul do Estado.

A cidade de Lagarto está localizada na região centro-sul do estado de Sergipe, situada a 78 quilômetros da capital Aracaju, tem aproximadamente 969 km² de área territorial e população estimada em 2015 de 102.257 habitantes (BRASIL, 2016). Compõem a base econômica do município o setor agropecuário, o da indústria e o de serviços, sendo que este cresce significativamente nos últimos anos em decorrência da chegada de indústrias e da implantação do Campus da UFS.

Sediado na Av. Governador Marcelo Déda, 13, Centro Lagarto/Sergipe, o campus teve sua criação decretada em 2009 pela Resolução nº 36/2009/CONSU. Oferta regularmente 50 vagas anuais para os cursos ³⁷ de bacharel em Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Nutrição, Medicina, Odontologia e Terapia Ocupacional (UFS, 2009). Posteriormente, o nome foi alterado para Campus Universitário Prof. Antônio Garcia Filho,

³⁷ Inicialmente os cursos funcionaram como Núcleos de graduação, tornando-se posteriormente Departamentos, respectivamente, através das seguintes resoluções: Resolução nº 25/2013/CONSU. Cria o Departamento de Educação em Saúde do Campus Universitário Prof. Antônio Garcia Filho; Resolução nº 05/2014/CONSU. Cria o Departamento de Odontologia do Campus Universitário Prof. Antônio Garcia Filho; Resolução nº 09/2014/CONSU. Cria o Departamento de Enfermagem do Campus Universitário Prof. Antônio Garcia Filho; Resolução nº 27/2014/CONSU. Cria o Departamento de Fonoaudiologia do Campus Universitário Prof. Antônio Garcia Filho; Resolução nº 28/2014/CONSU. Cria o Departamento de Farmácia do Campus Universitário Prof. Antônio Garcia Filho; Resolução nº 30/2014/CONSU. Cria o Departamento de Nutrição do Campus Universitário Prof. Antônio Garcia Filho; Resolução nº 02/2015/CONSU. Cria o Departamento de Medicina do Campus Universitário Prof. Antônio Garcia Filho; Resolução nº 03/2015/CONSU. Cria o Departamento de Fisioterapia do Campus Universitário Prof. Antônio Garcia Filho; Resolução nº 28/2015/CONSU. Cria o Departamento de Terapia Ocupacional do Campus Universitário Prof. Antônio Garcia Filho.

homenageando ao emérito cidadão sergipano que celebrou por sua contribuição à educação e à medicina no Estado. A homenagem é justificada devido aos “[...] relevantes serviços que o professor prestou à UFS e ao Estado através de uma exemplar atuação profissional e expressiva inserção nas discussões sobre política de saúde” (UFS, 2011, p. 1).

De acordo com o Regimento Interno, o objetivo do campus é promover “[...] o desenvolvimento cultural, científico e tecnológico da região Centro Sul do estado de Sergipe a que pertence como cidade polo Lagarto” (UFS, 2011, p. 2). Após dois anos de sua aprovação e de encaminhamentos para a implementação, em 15 de março de 2011 as atividades de ensino, pesquisa e extensão foram iniciadas visando atender estudantes que preencheram as 300 vagas para os cursos de Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Nutrição e Terapia Ocupacional. Os cursos de Medicina e Odontologia iniciaram suas atividades em 2012, oferecendo 100 vagas. Além dos cursos de graduação, no ano de 2014, teve início o Programa de Pós-graduação *stricto sensu* do campus com o Curso de Mestrado em Ciências aplicadas à Saúde.

Em conformidade com os PPC, observando o disposto no Parecer nº 0104/2002 do CNE/CES, que define objeto e o objetivo das DCN dos Cursos de Graduação da Saúde o campus almeja

[...] que os currículos propostos possam construir perfil acadêmico e profissional com competências, habilidades e conteúdos, dentro de perspectivas e abordagens contemporâneas de formação pertinentes e compatíveis com referências nacionais e internacionais, capazes de atuar com qualidade, eficiência e resolutividade, no Sistema Único de Saúde (SUS), considerando o processo da Reforma Sanitária Brasileira; Que os alunos dos cursos de graduação em saúde possam aprender a aprender que engloba aprender a ser, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a conhecer, garantindo a capacitação de profissionais com autonomia e discernimento para assegurar a integralidade da atenção e a qualidade e humanização do atendimento prestado aos indivíduos, famílias e comunidades (BRASIL, 2002, p. 04).

As propostas curriculares são fundamentadas nos princípios estabelecidos nas DCN dos cursos ofertados no campus, segundo as quais os projetos pedagógicos devem ser construídos de forma coletiva, considerando o aluno como sujeito ativo de aprendizagem e o professor como mediador dos processos de ensino, utilizando metodologias ativas que promovam a autonomia do estudante para aprender a aprender. Deve-se primar pela formação integral e adequada para o profissional que se pretende formar, conforme previsto nas próprias diretrizes, garantindo uma perfeita articulação entre ensino, pesquisa e extensão numa perspectiva de assistência à comunidade (BRASIL, 2014).

Quanto aos recursos humanos que formam o Campus, atualmente, conta-se com 199 professores, 154 técnicos administrativos e 2.015 estudantes distribuídos pelos oito cursos ofertados, conforme consta nos dados do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), no *site* da UFS.

4.2 Um olhar para o perfil dos sujeitos e a delimitação da abordagem realizada

Nos procedimentos de coleta dos dados, seguindo o planejamento do protocolo de ações constituiu-se a delimitação do objeto e a coleta de dados. A primeira ação justifica-se pelo meu desejo de compreender, com maior profundidade, aspectos percebidos superficialmente nas minhas atividades como pedagoga do campus provocando-me inquietações. Na sequência, considerando a natureza e os objetivos da pesquisa, elegeu-se o questionário exploratório e a entrevista semiestruturada como instrumentos para coleta dos dados.

O questionário foi utilizado na coleta dos dados para a escolha dos professores posteriormente selecionados para a entrevista. Trata-se de uma técnica que possibilita agilidade ao processo, por não necessitar da presença do pesquisador para ser preenchido. Além disso, atinge-se um número significativo de entrevistados ao mesmo tempo em que se pode “[...] obter respostas às questões por uma fórmula que o próprio informante preenche. [...] Ele contém um conjunto de questões, todas logicamente relacionadas com o problema central.” (CERVO; BERVIAN; SILVA, 2007, p. 53).

O questionário foi constituído de questões abertas divididas em dois blocos. O primeiro buscou o mapeamento do perfil dos respondentes (idade, sexo, naturalidade, formação acadêmica, experiência em docência e em metodologias ativas, ano de ingresso na UFS, carga horária, relação do módulo que leciona com a especialidade, ciclo de atuação, preferência metodológica e participação no PFD. O segundo bloco, composto de questões referentes à concepção dos professores sobre temas relevantes para o estudo propriamente dito, ou seja, conhecer a sua opinião acerca dos temas abordados para posterior seleção dos que participariam das entrevistas.

Tratou-se de um questionário *online* enviado via *google docs*, por *e-mail* para o quantitativo de 189 professores constituintes do corpo docente do campus no respectivo momento do envio. De acordo com Flick (2009), na contemporaneidade tem sido crescente o

uso da *internet* como ferramenta de coleta de dados nas pesquisas qualitativas. O autor aponta as vantagens oferecidas pelo seu uso, mas destaca a necessidade do pesquisador atentar-se para as questões de ordem técnica e ética na pesquisa. No caso do questionário, não há necessidade da presença *online* simultânea do pesquisador e colaboradores. O documento foi enviado em um momento e posteriormente respondido. Após um prazo de quinze dias, do questionário enviado foram respondidos e alisados para escolha dos docentes que seriam entrevistados.

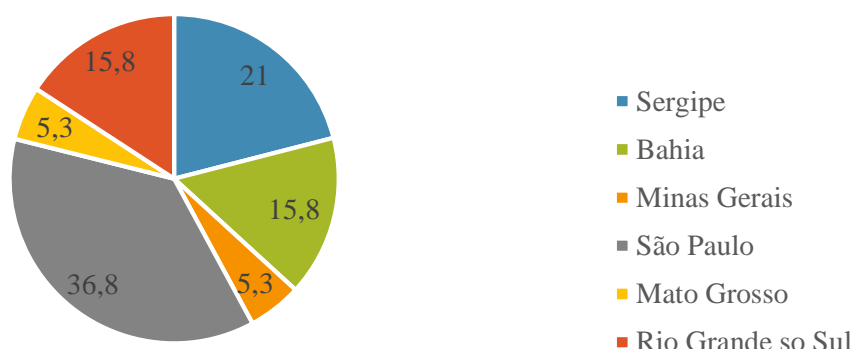
A primeira parte do documento foi constituída por um texto explicativo contendo as informações sobre a pesquisa, o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) e o número do parecer emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos que aprovou a pesquisa de acordo com o Anexo I deste trabalho. No documento estava claro que ao responder o questionário, os professores concordavam em participar da pesquisa e após análise da pesquisadora eles poderiam ou não ser convidados a responder as entrevistas considerando os critérios adotados e citados no texto.

Após análise das respostas dadas ao questionário, procedeu-se a seleção dos professores para as entrevistas a partir dos critérios previamente estabelecidos quais sejam: possuir formação em bacharelado, de ambos os sexos, com e sem experiência em docência no ensino superior, com e sem experiência em MA, que apreciem e que não apreciem as MA, professores que já participaram do programa de formação oferecido no campus e outros que não tenham participado.

Também foram critérios a observação do ano de ingresso do docente no Campus UFS/Lagarto, buscando compor um grupo de professores admitidos ao longo do período entre 2011 e 2016, pelo menos um em cada ano, com a intenção de analisar o processo de sua inserção, adaptação e formação ao assumir a função docente no decorrer do período. Por último, buscou-se garantir a representatividade dos 08 (oito) cursos oferecidos pela instituição, de modo que se tivesse, um mínimo de 02 dois professores por curso.

As entrevistas foram realizadas com 19 professores, sendo 26,3% homens e 73,7% mulheres. De acordo com os dados, 78,9% (15) dos professores são oriundos de outros estados e apenas 21,1% (4) são naturais de Sergipe. Os percentuais 15,8% (3) se repetem em relação aos estado da Bahia e Rio Grande do Sul e 5,3% (1) em relação aos estados de Minas Gerais e Mato Grosso. São Paulo apresenta maior percentual 36,8% (7). Ver gráfico:

Gráfico 3 – Perfil dos Sujeitos por Naturalidade

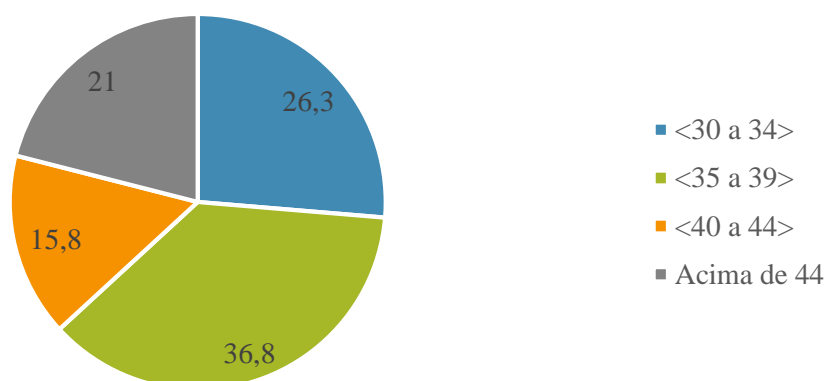


Fonte: Elaborado pela autora conforme os dados levantados

Os números revelam a predominância dos outros estados em relação a naturalidade dos professores pesquisados. Destacamos a importância de uma IES como entidade federal tanto no sentido de oferecer oportunidades profissionais para cidadãos de todo o país como por transformações no local sede das instituições, referente a oferta de serviços que por certo modificam as dimensões econômicas e sociais da região.

Em relação à faixa etária 26,36% (5), os docentes possuem idade entre 30 a 34 anos, seguidos do percentual 36,8% (7) entre 36 a 39 anos. 15,8 % (3) estão com idade entre 40 a 44 e 21% (4) possuem idade acima de 44 anos. Ver gráfico 4:

Gráfico 4 – Perfil Sujeitos por Faixa Etária

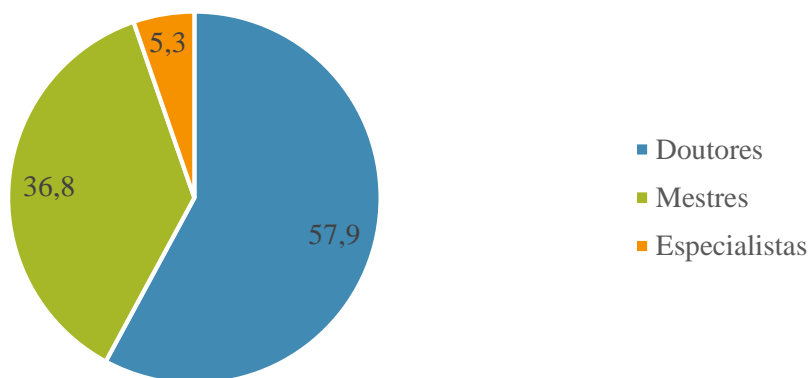


Fonte: Elaborado pela autora conforme os dados levantados.

Os dados revelam um certo equilíbrio nas faixas etárias, embora se perceba uma leve maioria entre 30 e 39 anos (12) comparando com (7) entre 40 e acima de 44 anos. Retrata um público com certa maturidade, o que me leva a pressupor se tratar de profissionais com experiências anteriores.

No tocante a titulação acadêmica, 57,9% (11) dos colaboradores são doutores, 36,8% (7) têm mestrado e 5,3% (1) possui o título de especialista, conforme gráfico 5.

Gráfico 5 – Perfil dos Sujeitos por titulação acadêmica



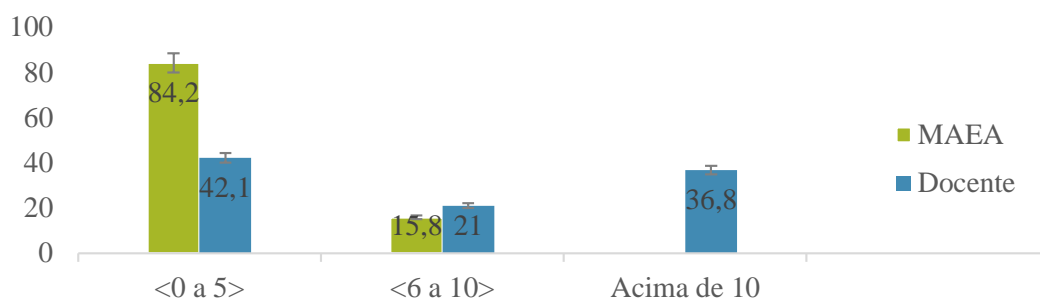
Fonte: Elaborado pela autora conforme os dados levantados.

Os dados revelam que quase totalidade dos professores possuem qualificação *stricto sensu*, o que demonstra o fortalecimento da pesquisa como um dos tripés sobre os quais se sustenta a universidade. Importante destacar que o professor com titulação de especialista encontra-se cursando o mestrado e entre os professores mestres 57,1% (4) cursam doutorado. Entre esses, um é em um programa de pós-graduação em educação.

Esse dado reflete, conforme Cunha (2004), que apesar da supremacia de pesquisas nas áreas específicas dos professores universitários, tem-se despontado no cenário de estudos *stricto sensu* uma busca por qualificação em cursos na área da educação, justificada “[...] pela vontade de compreender melhor o que fazem, enquanto docentes, explicitando uma certa insatisfação com as práticas que vinham realizando” (CUNHA, 2004, p. 189).

No quesito experiência profissional na docência, os sujeitos têm o seguinte perfil: 42,1% (8) possuem entre 0 a 5 anos, 21% (4) estão na docência entre 6 a 10 anos e 36,8 (7) estão na escala de experiência acima de 10 anos. Referente a experiência docente em MAEA, para 84,29% (16) dos professores inicia-se a partir do seu ingresso no Campus UFS/Lagarto. Apenas 15,8% (3) possuíam experiências anteriores nessas metodologias. Ver gráfico 6:

Gráfico 6 – Perfil dos Sujeitos por Tempo de Experiência Docente e em MAEA



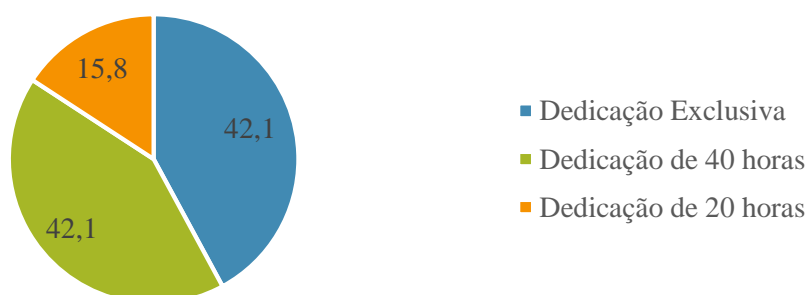
Fonte: Elaborado pela autora conforme os dados levantados.

Os indicadores confirmam que parte significativa dos professores conheceram as MAEA após o ingresso no Campus UFS/Lagarto, e para mais de 40% também é a partir desse fato que iniciam a experiência docente. Esses dados confirmam a justificativa desse estudo, considerando a pertinência de reflexões sobre a (re)construção dos saberes docentes, os desafios e as possibilidades de superação vivenciados na realidade da prática desses profissionais.

É possível também afirmar a partir dos dados sobre a necessidade dos professores se organizarem para estudos que lhes possibilitem construir/ampliar conhecimentos sobre a prática docente. De acordo com Cunha (2004), a formação da base profissional dos professores universitários não é suficiente para se enfrentar as complexidades e os desafios presentes nos contextos da prática docente. Nesse sentido, implica ser a docência, para esses profissionais, uma aprendizagem ainda maior, ultrapassando as dimensões técnicas do ato de ensinar e aprender.

Quanto a carga horária de trabalho dos docentes, têm-se que o percentual 42,1% (08) se repete entre os professores que possuem dedicação exclusiva e 40 horas semanais, enquanto 15,8% (03) tem um regime de trabalho de 20 horas, conforme gráfico 7.

Gráfico 7 – Perfil dos sujeitos por Carga Horária de trabalho



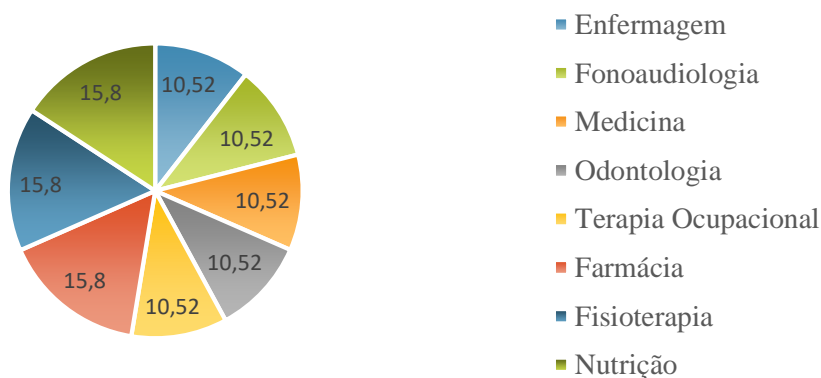
Fonte: Elaborado pela autora conforme os dados levantados.

Estes dados contribuem para reflexões acerca da pouca prioridade dada a universidade pública. Instrumentalizar o professor com dedicação exclusiva é possibilitar melhores condições de trabalho e de qualidade nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, o que implica na melhoria dos serviços oferecidos a comunidade intra e extra universidade.

Sabe-se que os professores que atuam sem dedicação exclusiva, muitas vezes precisam se envolver em outras atividades alheias a instituição e, até mesmo, à docência. O fator tempo é quase sempre um impeditivo para dedicação dos docentes as atividades de formação e reflexão sobre a prática, principalmente de natureza coletiva.

Finalizamos a caracterização dos sujeitos colaboradores deste estudo com os dados relativos as áreas de formação e, consequentemente, do curso em que exercem a função docente. O percentual 10,52% (2) se repete para os cursos de Enfermagem, Fonoaudiologia, Medicina, Odontologia e Terapia ocupacional. Já 15,8% (3) é o percentual os dados dos cursos de Farmácia, Fisioterapia e Nutrição conforme o gráfico 8:

Gráfico 8 – Perfil dos Sujeitos por Curso de Formação



Fonte: Elaborado pela autora conforme os dados levantados.

A última etapa da coleta de dados foi a realização das entrevistas. Entre as opções consultadas, elegeu-se a entrevista semiestruturada cujas características, segundo Triviños (2013), exigem uma comunhão entre as questões e as teorias sob as quais se fundamente a visão do investigador. Para o autor, as perguntas que compõem as entrevistas dessa natureza não são dadas a *priori*, “[...] são resultados não só da teoria que alimenta a ação do investigador, mas também de toda a informação que ele já recolheu sobre o fenômeno social que interessa” (TRIVIÑOS, 2013, p. 146).

Destaco que o interesse da pesquisa não se restringe ao social, mas a perspectiva colocada pelo autor interessa por valorizar a dimensão teórica na elaboração do instrumento de

levantamento de dados. Entendo que o informante também participa da elaboração do conteúdo da pesquisa à medida que vai espontaneamente, seguindo a linha do seu pensamento e de suas experiências, respondendo às questões.

Considerando essas contribuições teóricas, elaborei as questões da entrevista tendo como parâmetro os objetivos da pesquisa e o conhecimento prévio em relação ao objeto, aos sujeitos, ao seu contexto de prática e ao referencial teórico. Nesse sentido, após análise dos tipos de perguntas que podem ser utilizadas em situações de entrevista semiestruturada, na perspectiva do método dialético Triviños (2013), as questões foram elaboradas pensando em interlocuções de natureza explicativa, informativa, hipotética e avaliativa, com o intuito de ampliar as possibilidades de compreensão dos significados e as explicações dos fenômenos para além das aparências.

A partir dessas considerações a entrevista foi organizada em três blocos a saber: i) o A (Formação didático-pedagógica) cujas questões 1 a 5 referem-se ao objetivo específico que visa compreender a concepção dos professores acerca da formação para a docência; ii) no B (Saberes docentes) as questões 6 a 12 visam atingir o objetivo de identificar como os professores entendem os saberes necessários para a sua prática e expressam a sua (re)construção, destacando como avaliam os resultados e iii) o C (Metodologias ativas: desafios e possibilidades) as questões 13 a 20 referentes ao objetivo de descrever como os professores entendem das metodologias ativas que utilizam, os desafios encontrados no exercício de suas práticas e as possibilidades de superação sinalizadas.

A confirmação com os professores selecionados para as entrevistas, conforme acordado pelas partes ao enviar o questionário, foi realizada por encaminhamento de e-mail com confirmação de ciência pelo convidado, pelo mesmo instrumento se combinou o local e o horário de acordo com a conveniência dos professores. Nos encontros, foram apresentados aos participantes os elementos básicos da pesquisa como o tema, a questão norteadora e os objetivos. Na mesma ocasião, solicitei a leitura e assinatura do TCLE e a autorização para a gravação da entrevista em áudio. Na sequência, discorri brevemente sobre o roteiro das questões utilizadas. Foram realizadas 19 entrevistas que ocorreram individualmente, sem anormalidades e tiveram duração variada, de forma que a mais curta durou dezoito minutos e a mais longa quarenta e sete.

O número de participantes justifica-se de acordo com Turato (2003), considerando que na pesquisa qualitativa a quantidade dos sujeitos pode ser definida pelo critério de saturação dos dados, quando o entrevistador percebe que elementos constituintes das respostas começam a ser repetidos por vários entrevistados.

Após a realização das entrevistas, procedeu-se às transcrições que foram realizadas com a utilização do *software ELAN*, um programa de transformação automática de áudio em texto pelo computador, indicado por permitir uma eficaz “[...] sincronização entre o arquivo de mídia e a transcrição, criar múltiplas trilhas que propiciam a separação da fala de diferentes participantes e flexibilidade de formatos de exportação da transcrição para outros programas como *Word*, *Excel*, etc;” (OUSHIRO, 2014, p. 117).

A análise dos dados teve como documentos principais os textos gerados das entrevistas. Nesse sentido, foram documentos que assumiram papel fundamental na revelação da abrangência, significado e permitiu-me o conhecimento das peculiaridades relativas a realidade investigada. Os colaboradores demonstraram interesse em expressarem suas experiências, desafios, aprendizagens, superação e expectativas em relação a ser professor no contexto pesquisado. Para os procedimentos da análise, apoiei-me na abordagem da AC segundo Bardin (2016).

O método considerado pela autora propõe um conjunto de técnicas de análise das comunicações que se utiliza de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. No entanto, apesar do processo iniciar com base nos conteúdos explícitos, não se encerra neles, foi possível compreender a AC como uma possibilidade de ultrapassar os elementos aparentes do que expressaram os entrevistados. Mediado pelos objetivos e pelos referenciais teóricos do estudo, a análise parte do conhecimento dado, do conteúdo aparente para apreender os elementos internos de sua estrutura, ou seja, os seus estruturantes e reelaborar o conteúdo imprimindo um novo conhecimento na realidade analisada.

Para a organização dos dados considerei os “pólos cronológicos” citados por Bardin (2016, p.125) como: “1. A pré-análise; 2. A exploração do material; 3. O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”. Na pré-análise, realizamos as primeiras organizações dos dados através de leituras que a autora entende como leitura flutuante pela qual nos aproximamos mais efetivamente dos dados. Em seguida, procedemos ao que a autora chama de “constituição do *corpus*. O *corpus* é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. A sua constituição implica, muitas vezes, escolhas, seleções e regras” (2016, p. 126).

Na exploração do material me debrucei sobre o *corpus* anteriormente organizado, para proceder a “codificação e decomposição” (BARDIN, 2016, p. 133) dos dados. Ao iniciar essa fase, elegi as combinações entre letras e números para criar os indicadores referentes aos sujeitos colaboradores da pesquisa de acordo com a descrição da Tabela 1:

Tabela 1 – Critérios de Codificação dos Entrevistados

EXEMPLO	CÓDIGO	IDENTIFICAÇÃO
Entrevistado D01M	D	Significa Docente
	01	Sinaliza a ordem em que a entrevista foi realizada (01, 02, 03...)
	M	Referente ao gênero masculino ou feminino, conforme indicação dos entrevistados

Fonte: Elaborado pela autora.

Após a codificação dos entrevistados, acrescentei mais duas colunas a tabela sendo a segunda para codificação das unidades de registro e a terceira para unidade de significação. No procedimento, descrevi por ordem numérica as unidades de registro, após sucessivas leituras ao *corpus* analisado, utilizando de diferentes cores das fontes, demarquei as expressões considerando a frequência, a amplitude e a relevância para a questão tratada. A ação levou-me a interpretação dos significados, permitiu-me avançar na etapa seguinte constituída da categorização.

Os procedimentos foram no sentido de refinar a leitura através de análise detalhada dos relatos dos professores, tendo em vista a sistematização das unidades de registro que se configurou em uma classificação por temas, buscando os significados e sentidos como unidades de contexto para a fase da categorização dos dados.

Categorizar, na perspectiva de Bardin (2016), é agrupar os elementos codificados na unidade de registro e de significação pelas suas características comuns, considerando que inicialmente se classifica os elementos em conjuntos pelo que os diferenciam, em seguida se reagrupa de acordo com os critérios definidos. Assim, a categorização é considerada como

[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um conjunto de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento este efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos. O critério de categorização pode ser semântico (categorias temáticas: por exemplo, todos os temas que significam ansiedade ficam agrupados na categoria “ansiedade”, enquanto os que significam desconfiança ficam agrupados sob o título conceitual “desconfiança”), sintático (os verbos e os adjetivos), léxico (classificação de palavras segundo seu sentido, com emparelhamento dos sinônimos e dos sentidos próximos) e expressivo (por exemplo, categorias que classificam as diversas perturbações da linguagem) (BARDIN, 2016 p. 147).

Dessa ação analítica, constituiu-se a organização das categorias *a priori* consideradas por Bardin (2016) como as eleitas pelo referencial teórico e das categorias *a posteriori* e as que foram elaboradas a partir da AC.

A fase seguinte, remeteu-me ao processo de tratamento dos dados composto pela inferência e interpretação. É a leitura profunda em busca do não aparente, do novo que se busca para compreensão do objeto estudado. As categorias utilizadas, considerando a realidade contextual teórica e empírica, incorporam-se para a construção de novas formas de compreender a realidade, de modo que os resultados obtidos tornaram-se falantes através dos diálogos estabelecidos entre estes e o *corpus* teórico cujas discussões e sínteses encontram-se registradas na seção 5 deste trabalho.

Ainda considerando os procedimentos teórico-metodológicos, convém destacar que foram observados os aspectos éticos norteadores desta pesquisa, conforme consta no anexo I.

5 FORMAÇÃO, SABERES DOCENTES E METODOLOGIAS ATIVAS: análise e discussão dos achados

A presente seção aborda a análise e a apropriação dos resultados da investigação realizada, através de um diálogo crítico-reflexivo estabelecido a partir das informações fornecidas pelos professores participantes da pesquisa e do aporte teórico-metodológico selecionado.

Utilizar MA como estratégias de ensino e aprendizagem na formação de profissionais da área da saúde tornou-se fato recomendado pelo MEC com a publicação das DCN³⁸ para os cursos da referida área no início dos anos 2000.

As abordagens teóricas que fundamentam as recomendações presentes nas DCN implicam novas formas de entender o processo educativo escolar em todos os seus elementos constituintes. Entre esses, encontram-se os aspectos metodológicos e as IES que implementaram cursos a partir dessa data tiveram autonomia de escolher quais MA utilizar, mas não autonomia de decidirem por não utilizá-las.

Esse cenário me remete a pensar sobre os sujeitos envolvidos na prática de mediação do processo de ensino e aprendizagem. Para a concretização das transformações propostas, faz-se necessário refletir sobre as condições oferecidas aos professores como parte integrante do processo, sobre o lugar, o papel por eles assumidos e os seus processos formativos. Trata-se de dar-lhes voz para expressarem suas concepções, os desafios presentes em práticas e as possíveis superações.

Com essa finalidade, a presente seção está estruturada em duas subseções construídas a partir das categorias *a priori*, consideradas por Bardin (2016) como as eleitas pelo referencial teórico e das subcategorias ou categorias *a posteriori*, elaboradas a partir da AC. No entanto, a autora destaca que essas últimas precisam ser construídas considerando a orientação teórica e os objetivos da pesquisa.

A primeira subseção trata da sistematização dos dados que retratam as concepções dos entrevistados sobre a formação e os saberes docentes. A segunda se refere às relações de sentido expressas pelos colaboradores sobre as metodologias ativas, aos desafios e às possibilidades de superação por eles sinalizados ao reconstruírem os saberes de suas práticas.

³⁸ As referências das DCN dos cursos da área da saúde oferecidos no Campus UFS/Lagarto são apresentadas na seção 03 do presente trabalho.

5.1 Sobre formação e saberes docentes: o que expressam os professores

A concepção de formação docente abordada nesta pesquisa busca superar a perspectiva formativa que entende o professor como executor de uma ação meramente transmissiva, técnica e neutra, a partir da qual se pretenda apenas formar profissionais para atender as necessidades do mercado do trabalho (GARCÍA, 1999). Parte-se do princípio de que uma formação dissociada do contexto pessoal, social e da realidade da prática docente não terá serventia para a construção dos saberes da ação educativa.

Em todo processo de formação convém considerar os professores como sujeitos singulares, sociais, culturais, políticos e inseridos em um percurso histórico, portanto, portadores de subjetividades. Convém ainda oportunizar aos docentes espaço para expressão de suas vivências, opiniões e dos sentimentos em relação aos fatores que envolvem a construção dos saberes de suas práticas, considerando que “[...] toda pesquisa sobre o ensino tem, por conseguinte, dever de registrar o ponto de vista dos professores, ou seja, sua subjetividade de atores em ação, assim como os conhecimentos e o saber-fazer por eles mobilizados na ação cotidiana” (TARDIF, 2014, p. 230). Nesse sentido, refletir sobre o que expressam os professores, sobre formação e saberes docentes implica considerar os determinantes sociais e singulares presentes no seu contexto de atuação.

A sistematização das categorias *a priori* e respectivas subcategorias realizada a partir dos dados, iniciando pelos que apresentaram maior frequência está apresentada em 11 Tabelas que foram elaboradas para auxiliar a análise dos dados. As Tabelas 2 e 3 iniciam essa sistematização, referindo-se à constituição do ser docente.

A Tabela 2 evidencia as expressões verbais dos entrevistados sobre as circunstâncias em que se tornaram professores.

Tabela 02 – **Constituição do Ser Docente**

Professores	Nº	% ³⁹
Circunstâncias em que se tornaram docentes		
Relacionadas à vida pessoal e familiar	18	60
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sonho de infância iniciado nas brincadeiras infantis ▪ Prazer que os pais demonstravam em ser professores ▪ Um sonho pessoal de ser professor universitário 		

³⁹ Ressaltamos que os dados encontrados se referem ao percentual calculado a partir da frequência explicitada nos relatos e não no número de professores.

Circunstâncias em que se tornaram docentes	Professores	Nº	%
<ul style="list-style-type: none"> Histórico familiar do magistério Realização em acompanhar o desenvolvimento dos estudantes 			
Relacionadas à opção profissional no mercado/à influência de professores na vida acadêmica <ul style="list-style-type: none"> Boa opção de mercado Contagiado pela prática de bons professores Oportunidade de garantir seu espaço como profissional Maior tranquilidade e melhores condições de trabalho em relação ao ambiente hospitalar 		6	20
Relacionadas à participação em projetos de monitoria/ao desejo de ser pesquisador <ul style="list-style-type: none"> Identificação com a docência como monitor Descoberta com a experiência de ajudar o outro a aprender Meio possível para tornar-se pesquisador 		5	16,7
Relacionadas à oportunidade em substituição de profissional <ul style="list-style-type: none"> Ausência de planejamento para docência Descoberta no processo 		1	3,3

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados.

As informações revelaram a variação de circunstâncias pelas quais os entrevistados se tornaram professores. Para a maioria (60%), representada na categoria sonho, influência familiar e realização pessoal, ser professor foi um desejo, um sonho nascido no ambiente familiar por influência de avós e pais profissionais da educação ou sonho de realização pessoal, conforme unidades a seguir:

Bom, eu tenho uma família de educadores, meus pais são educadores da área de educação física, dois dos meus avós eram professores, então eu fui criado numa família que de alguma maneira implicitamente já colaborou para isso” (D12M).
Influência dos meus pais (os dois são professores). Desde pequena, brincava de ser professora das bonecas. Sempre gostei e sempre quis ser professora. Meu pai me levava para o Departamento dele e eu admirava o prazer que ele externava por ser professor lá (D07F).
[...] eu sou filha de professor, meu pai é aposentado da federal e isso me contagiou para a profissão docente. É uma alegria e realização de poder ver o aluno aprender (D02F).
[...] um sonho, desde a graduação fui me preparando para ser professor (D01M).

Os relatos demonstram uma relação entre a escolha da docência como profissão e os sentidos das influências familiares, denotando a vinculação da história pessoal com o ser professor. Nessa perspectiva, a identidade profissional é construída “[...] pelo significado que

cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente em seu cotidiano, em seu modo de se situar no mundo, em sua história de vida, em suas representações, [...] no sentido que tem em sua vida o ser professor” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 77).

Os outros (20%) foram a opção profissional no mercado e a influência de professores na vida acadêmica que representou as circunstâncias de suas escolhas. “[...] associar o sonho docente com a boa opção de mercado” (D01M); “[...] o que me levou assim a ser professora foi realmente a busca por mais tranquilidade, eu considerava uma profissão mais tranquila comparado com área hospitalar” (D05F).

A identificação dos entrevistados com a docência através de experiência como estudantes de graduação ao participarem de projetos de monitoria e pesquisa foi outra realidade (16,7%). Para esses, a busca pela docência foi um caminho percorrido por necessidade de chegar a pesquisa, uma vez que esta está atrelada ao ensino. Porém, os entrevistados esclareceram como no percurso construíram com a prática docente um envolvimento tal que não deixariam a docência se tivessem possibilidade de serem apenas pesquisadores: “[...] queria ser pesquisadora, muito influenciada pela monitoria de pesquisa, ao final me descobri professora e não me vejo em outra coisa. Descobri que é a docência que me realiza como profissional. Não deixaria de ser docente para ser só pesquisadora.” (D16F)

Emergiu ainda a subcategoria substituição profissional em que a identificação com a docência se constituiu de acordo com os dados “[...] sem planejamento. Fui convidada para uma substituição em uma vaga na minha especialidade e me encontrei como professora” (D06F).

Essas respostas indicam que a relação estabelecida pelos professores com suas práticas se inicia pelos motivos a partir dos quais decidiram se tornar docentes. As representações que eles possuem de serem docentes não nasceram do acaso. Foram trazidas às suas memórias referências, significados, experiências anteriores e histórias de vida provocando admiração, o desejo ou a necessidade de assumirem a docência como profissão. Nesse sentido, as escolhas feitas não se dão “[...] no isolamento, isentas de influências sociais [...] que herdamos social, cultural e historicamente” (FREIRE, 1996, p. 53).

A relação com a docência, os saberes entendidos como necessários para as suas práticas e a busca ou não por formação para desempenharem sua função têm relação direta com a forma pela qual eles adentraram no universo da docência e as suas representações sobre o ser docente. Desse modo, o saber não é algo que flutua no espaço, “[...] o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com sua história pessoal e profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola” (TARDIF, 2002, p. 11).

Para esse autor, é do significado atribuído ao seu trabalho que o professor se desenvolve como profissional. O sentimento de sobreviver do trabalho, a experiência de possuir a sala de aula, de habitá-la como universo da sua ação imprime-lhe a identidade de docente. Na perspectiva da dialética, é o trabalho como meio de humanização e de realização do homem como tal.

Na Tabela 3, ainda sobre a constituição do ser docente, a sistematização das categorias e subcategorias é retratada a partir das manifestações verbais dos entrevistados sobre o conflito de identidade entre ser bacharel e professor. Embora todos sejam docentes por escolha pessoal, a maioria respondeu que sim ao ser questionada se o fato de ser bacharel e professor gera dúvidas ou conflito quanto à identidade profissional.

Tabela 3 – **Constituição do Ser Docente**

Professores	Nº	%
Conflitos de identidade entre bacharel e professor		
Relacionados ao assumir-se docente sem conflitos <ul style="list-style-type: none"> ▪ Possibilidade de atuar nas duas práticas aperfeiçoa a ambas ▪ Sentimento de completude ▪ Identificação pessoal 	11	45,8
Relacionados ao assumir-se bacharel e docente com conflitos <ul style="list-style-type: none"> ▪ Saudades da prática como bacharel ▪ Sensação de uma lacuna, mas recompensa ▪ Ausência de experiência como bacharel ▪ Sair da zona de conforto ▪ Prazer por estar formando profissionais de forma diferenciada 	9	37,5
Relacionados à dúvida sobre identificação: bacharel ou docente <ul style="list-style-type: none"> ▪ Bacharel por questão cultural ▪ Sensação de não desempenhar o papel de bacharel ▪ Registro ora como bacharel ora como professor 	4	16,7

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados.

A categoria assumir-se docente sem conflitos teve evidências (45,8%) relacionadas à docência como escolha e realização pessoal. Indicaram a possibilidade de ao atuar como bacharel e professor uma área complemente a outra. Por outro lado, com percentual aproximado de frequência (37,5%), emergiu a categoria assumir-se bacharel com conflitos.

Nesse caso, os conflitos justificam-se em sentimentos expressos nas subcategorias saudades da prática de bacharel e sensação de lacuna. Mas ao mesmo tempo, há o sentimento de recompensa pela oportunidade dada aos alunos de aprenderem de forma diferenciada da que

os entrevistados tiveram enquanto estudantes. Destaca-se, entre os entrevistados, o sentimento de não poderem aproveitar diretamente as experiências de aprendizagem na área bacharelesca, uma vez que muitos assumiram a docência logo após a conclusão da graduação e demonstram o incômodo provocado pelo sair da zona de conforto, daquilo que se sabe fazer para aprender a fazer o novo. Há, ainda, a presença da categoria relacionada às dúvidas sobre a identificação profissional (16,7%). São situações em que os docentes não têm clareza de como se identificarem, por exemplo, quando precisam revelar a profissão, registrando-se ora como bacharel, ora como professor.

[...] não gera conflitos porque na verdade, eu sempre quis ser medica professora (D07F).

Eu me vejo absolutamente professor, tanto que desde quando eu entrei aqui no Campus, eu quando eu vou assinar algum lugar, fazer um check-in no hotel, qualquer lugar que é pra por profissão, minha profissão é professor universitário, eu não ponho fisioterapeuta por que de fato, essa é minha profissão, o cargo que eu prestei o concurso, a minha participação funcional, tudo isso é de professor universitário. Então desde esse aspecto legal mesmo oficial como ideologicamente eu me identifico muito mais como professor do que como fisioterapeuta clínico. Minha prática profissional é docente (D12M).

[...] Eu acho que eu sou mais professora. Ainda coloco no cadastro bacharel né, mas acho que eu ainda sou mais professora do que bacharel. Às vezes, me faz falta um pouco ter tido mais experiências como bacharel, mas isso a própria ação com os estudantes no hospital está me proporcionando, essas experiências com os alunos, estar lidando, assistindo o paciente me traz experiências (D05F).

[...] Então, gera, você é enfermeira ou professora? E eu me digo sempre, não gente antes de ser professora, eu sou enfermeira. Eu sou enfermeira e professora eu não sou professora e enfermeira, entendeu? Eu acho que existe muita confusão. Em uns momentos eu digo sou enfermeira, e outros eu coloco só professora, ou enfermeira barra professora (D06F).

Os relatos dos professores provocam reflexões sobre o que pode desencadear sentimentos de pertencimento a uma determinada profissão e quais elementos caracterizam o bacharel ou o professor como tais. Consideramos a partir de Konder (2000), que o trabalho desenvolvido pelo homem não é apenas instrumento de sua subsistência, é também e, principalmente, elemento cultural e como tal se constitui de diferentes formas de organização. Para atender as suas necessidades o homem antes de agir pensa, reflete e planeja numa dimensão ideal a materialidade de suas ações, concretizando assim, as diversas profissões que juntas constituem a organização social do trabalho.

Nesse sentido, ser professor é fazer parte de uma profissão que, como qualquer outra, tem uma organização social e histórica e com características singulares lhe definindo como tal. De acordo com Catani (2011), uma profissão é caracterizada pelos seus elementos específicos.

No caso dos profissionais do magistério, eles assim se constituem porque passam por processos formativos específicos da profissão (CUNHA, 2004).

Embora os dados não relacionem as circunstâncias em que os sujeitos se tornaram professores e o processo de formação para a docência, a literatura destaca relação direta entre o processo de formação específica e a identidade profissional. Ou seja, é muito comum que o sujeito comece a se identificar com a profissão a partir da formação sobre esta.

Nesse sentido, a ausência de elementos específicos da profissão docente na formação dos professores universitários, leva-me a inferir que esse pode ser um fator gerador dos conflitos e dúvidas vivenciadas por alguns professores ao identificarem sua profissão.

Estão sistematizadas na Tabela 4 as categorias e subcategorias que evidenciaram as concepções de formação docente expressas pelos professores, através dos significados relativos ao processo formativo.

Tabela 4 – **Concepção sobre Formação Docente**

Professores	Nº	%
Significados do processo de formação docente		
Relacionados ao fortalecimento da prática	32	47
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Segurança e tranquilidade ▪ Atingir os objetivos da proposta pedagógica ▪ Dimensão coletiva da ação ▪ Base para auto formação 		
Relacionados ao fortalecimento do papel do professor	27	39,7
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Essencial ▪ Mediador do processo ▪ Estimulador, tutor, instrutor ▪ Condutor, participação ativa ▪ Criar estratégias para a aprendizagem 		
Relacionados à experiência de formação pedagógica	08	11,8
<ul style="list-style-type: none"> ▪ PFD ofertado no Campus UFS/Lagarto ▪ Contribuição da pós-graduação ▪ De forma pontual em rede privada após a graduação ▪ Em situação de intercâmbio ▪ Como gestor de órgão estadual 		
Relacionado à formação como elemento não fundamental	01	1,5
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecimento de base técnica, conceitual e prática ▪ Controle da aula 		

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados.

Observa-se o destaque (47%) da categoria relacionada a concepção de formação como fortalecimento da prática, possibilitando mais segurança e tranquilidade para a ação, contribui para o alcance dos objetivos da proposta pedagógica e é a base para auto- formação, superando o autodidatismo sinalizado como algo comum nas práticas dos professores universitários, bem como possibilita a efetivação da dimensão coletiva da prática educativa. Assim,

[...] a formação é a base para o professor bacharel superar a prática autodidata, para aprender o que e como vai ensinar seus alunos a pensarem, e serem críticos e a construir o conhecimento. Sem essa formação a docência pode ser uma grande aventura e essa aventura pode não terminar de forma adequada. O professor pode desconstruir uma proposta pedagógica, por desconhecimento. A formação funciona como um norte para o professor (D01M).

Nós temos discutido muito sobre formação no departamento. Assumir a docência sem formação pode fugir do que é preconizado pelo campus, ela possibilita discussões coletivas. Sem isso, vai se tendo muita adaptação, porque a gente trabalha com metodologias ativas e as pessoas não têm formação específica em metodologias ativas. Muita gente cai nelas de paraquedas e vai correndo o risco de receber influências que cada um vai trazendo, achando que é isso, e aquilo, sem ter tido uma formação adequada, vai fugindo do que é preconizado. Eu acho que a formação é fundamental para prática em qualquer metodologia, mas para a metodologias ativas é bem mais importante (D03M).

Ah! A formação nos dá mais segurança e tranquilidade para estar na sala de aula. Por mais que na prática possa acontecer coisas inesperadas, é menos desesperador quando o professor tem formação (D11M).

Os dados sinalizam a ausência de formação docente como possibilidade de comprometer a qualidade da prática educativa proposta no campus. É como se a totalidade da formação fosse constituída das dimensões bacharelescas e pedagógicas. Sem negar a importância de tais dimensões é aconselhável que se considere ainda, as múltiplas determinações presentes no contexto das situações de ensino. O ato de ensinar é uma prática social e como tal tem intencionalidades e a função de atender expectativas educacionais de determinados coletivos.

Assim, a prática do professor não se encerra nos saberes dos campos técnico do bacharelado e teórico da formação pedagógica. Além desses, essa prática estabelece-se a partir da relação dialética entre os aspectos contextuais externos ao professor, os aspectos da formação e os da sua particularidade como sujeito singular. Nesse sentido, as práticas docentes não devem “[...] se encontrarem avulsas, desconectadas de um todo, além dos fundamentos das práticas pedagógicas que lhe dão sentido e direção” (FRANCO, 2012, p. 163).

Nesse sentido, os professores que não possuem uma formação específica desempenham uma prática incompleta? Ou essa totalidade seria completada à medida que a formação teórica fosse buscada durante as experiências da prática? A formação docente como

totalidade é o entendimento da docência como “[...] uma atividade profissional complexa, pois requer saberes diversificados. Isso significa reconhecer que os saberes que dão sustentação à docência exigem uma formação profissional numa perspectiva teórica e prática” (VEIGA, 2012, p. 20).

Entendemos dessa perspectiva teórica e prática a concretização da *práxis* como fundamentação da docência no movimento dialético onde a teoria realimenta e modifica a prática que também pode e deve modificar a teoria, considerando os saberes (re)construídos historicamente, numa dinâmica de renovação, transformação e inconclusão.

Em controvérsia, a categoria formação docente como condição não fundamental para a prática manifestada (1,5%) revela que se o professor tiver conhecimento teórico e prático da sua área técnica, aliada a boa gerência e controle na relação com os alunos, ele não necessitará de formação pedagógica para ser bom professor, conforme evidenciado no relato a seguir:

Eu acho que seria vantajoso, vamos dizer assim, um certo treinamento com aspectos práticos do exercício da docência, em algum treinamento pedagógico, mas um professor bacharel não precisa necessariamente disso para dar uma boa aula. No meu curso⁴⁰, que é o que eu posso opinar, eu acho que a prática clínica pode sim fazer com que alguém que não tenha nenhum tipo de treinamento seja um bom professor. Se ele souber, sei lá, ativar a curiosidade do aluno, poderá fazer que o aluno identifique as lacunas de conhecimento e busque o conhecimento depois de perceber onde ele está devendo. Por exemplo, simplificando a coisa, eu não acho que para ser professor de Farmácia, Fisioterapia, Medicina, e assim por diante, precisa-se primeiro fazer pedagogia, estudar educação para depois ser professor de tal curso (D09M).

A situação expressa por D09M para quem a docência se completa apenas com a formação do bacharelado, não é uma opinião isolada, trata-se da concepção que foi historicamente construída na constituição da ação docente assumida por bacharéis. Masetto (2002) discute que na implantação das primeiras universidades no Brasil, esses profissionais foram credenciados para a docência pela crença social de que aquele que sabe fazer, sabe ensinar.

A esse respeito, Cunha (2004a) lembra que a realidade quase generalizada de desvalorização da dimensão do ensino na educação superior é reforçada, além dos aspectos historicamente construídos, pela supremacia dada à pesquisa, pelos processos de avaliação externa que alimentam uma cultura de prestígio à carreira docente superior muito mais a partir de pesquisas, publicações e participações em eventos de natureza acadêmica do que dos resultados das atividades de ensino. Destaca-se a ênfase para a formação do pesquisador e

⁴⁰ Em falas onde os professores citam os nomes dos seus cursos ou departamentos, optamos por substituir os respectivos nomes pela expressão “meu curso”, visando manter o sigilo em relação à identidade do entrevistado.

menos do professor. No entanto, a autora destaca a mudança desse paradigma como uma situação emergente instalada nas últimas décadas, quanto à necessidade de formação específica para os docentes do ensino superior.

De acordo com Masetto (2001), muitos educadores⁴¹ nas suas atividades de pesquisa sobre a formação dos professores universitários têm desenvolvido estudos e refletido em relação a experiências sobre formação pedagógica desses profissionais. Apontam tal formação como indispensável para a construção das bases sólidas em que devem se fundamentar as práticas docentes, não apenas pelos aspectos teóricos, mas a concretização da *práxis* como elemento reflexivo, constituído dos sentidos estabelecidos na relação teoria e prática. Comungam dessa opinião autores como Masetto (2002), Pimenta e Anastasiou (2014), entre outros, para quem a formação do professor universitário deve ultrapassar os limites das áreas técnicas e adentrar na área da educação como terreno próprio da profissão de professor que ele assume ao iniciar a carreira docente.

A categoria que revela o significado relacionado a formação como fortalecimento do papel do professor emerge de forma significativa (39,7%), destacando as subcategorias: papel essencial para concretização da prática docente seja como mediador, motivador, condutor, instrutor, tutor até aquele que estimula os estudantes, assume posturas ativas e cria estratégias que favoreçam a aprendizagem. Esses dados evidenciam diferentes significados acerca da relação entre a formação e o papel do professor, conforme se observa nos relatos:

O papel do professor é essencial. Como medidor do processo, ele pode construir ou desconstruir uma proposta pedagógica. Nesse sentido, a formação exerce importância fundamental porque oferece as bases para a direção da prática docente. (D01M).
 [...] Mediador do aprendizado, motivador, criador de estratégias que possibilitem atingir o objetivo final (D04F).
 [...] Estimulador, instrutor tutor e condutor do processo. Sem formação, é como se a ação fosse às cegas, pela tentativa, sem base (D06F, 2017).
 Entendo que existem momentos em que é necessária uma participação mais intensa do docente para que uma determinada turma tenha um "alicerce de conhecimento comum", a partir do qual surgem naturalmente os espaços para uma postura de tutoria e orientação, menos ativa (D09M).

Esses trechos revelam por um lado uma concepção do papel do professor dentro da perspectiva filosófica adotada pelas DCN dos cursos ofertados no Campus UFS/Lagarto: o docente é responsável pela mediação do processo, pela criação de estratégias provocadoras e facilitadoras da aprendizagem e pela motivação/estímulo dos estudantes. Fundamenta-se na

⁴¹ Maria Isabel da Cunha, Newton Balzan, Maria da Glória Pimentel, Josefa Grigoli, Marilda Behrens e Miriam Foresti.

abordagem pedagógica que entende os processos de ensinar e aprender como complementares e respaldados na interação, na confiança e na reciprocidade da relação professor e aluno (FREIRE, 1996). É a condução da *práxis* educativa como ação transformadora dos sujeitos. Por outro lado, denotando uma contradição com essa abordagem, aparecem concepções do papel do professor como instrutor abordagem fundamentada na perspectiva tecnicista de educação.

O significado do processo de formação manifestado na categoria experiência de formação docente (11,8%) surge vinculado à participação dos entrevistados no PFD ofertado no Campus UFS/Lagarto, à contribuição de programas de pós-graduação *lato e stricto sensu* embora, os professores ressaltaram que, neste caso, as contribuições não são significativas. Emergiram ainda como subcategoria a vivência de formação muito pontual após a graduação como docente em rede privada de ensino, em situações de intercâmbio e gestão de órgão estadual.

A análise desses dados evidencia que poucos entre os entrevistados já vivenciaram experiências em formação docente. Quando questionados sobre este item, dos oito professores que afirmaram possuí-la, apenas 4 referiram-se ao mestrado e doutorado e mesmo assim, para dois deles a formação foi “[...] coisa pouca no mestrado” (D01M) e “[...] de forma rasa no mestrado” (D02F).

Cunha, (2008) destaca como na carreira universitária a formação do professor dispensa esforços apenas na dimensão científica priorizando os conhecimentos de suas especialidades e as formas de produção acadêmica. De acordo com a autora, muitos professores universitários que buscam a pós-graduação *stricto sensu*, o fazem também procurando “[...] espaço de reflexão sobre suas práticas, incluindo, nessa ação, a exploração de teorias que os ajudem a compreender suas trajetórias e a sustentar a possibilidades de novas práticas” (CUNHA, 2008, p. 190).

A experiência de formação mais citada foi a participação no PFD ofertado no campus, mesmo que de forma pontual. Interrogados sobre suas efetivas participações em um PFD institucionalizado, os sujeitos afirmaram que participariam, salvo ressalvas a seguir:

[...] participaria. Eu vim para um fórum que teve aqui e, na verdade, eu recebi convite para os outros, mas nessa dificuldade de termos outras atividades eu não consegui participar, mas eu tenho interesse, a questão é tempo mesmo (D07F).

[...] eu acho que é interessante, mas não tenho encontrado tempo para participar, eu sou professor da graduação, sou professor de duas pós-graduações, tenho outras funções no departamento que acabam impedindo (D09M).

[...] depende, depende... depende do que seria discutido, porque eu gostei de algumas discussões das formações que tiveram aqui, outras eu achei que não foram produtivas, então, como a gente tem muita coisa para fazer, teria que ser uma coisa bem interessante (D18F).

A reflexão sobre os dados relativos a essa questão nos remete à percepção de algumas contradições. Embora os professores tenham respondido como necessário e que participariam de um programa de formação para docentes, apenas (08) frequentaram ativamente a primeira versão do programa de formação realizado no referido campus. Entre os demais, (06) tiveram frequência pontual e (05) nunca frequentaram.

Alguns dos docentes que não participaram dos momentos de formação propostos pela DIPE ou o fizeram pontualmente justificaram falta de tempo ou até iniciaram participando, mas avaliaram a discussão em pauta ou a forma como estava sendo conduzida a formação como insuficiente para atender às suas necessidades. Entendo como contraditório a concepção da formação como necessária, e, ao mesmo tempo, a não participação dos momentos para a mesma propostos em sua realidade, assim como não a buscam de outras formas.

O fato é que a não participação não contribuirá para mudar a realidade. Contribuir inferindo com sugestões, construção de outras possibilidades, sinalizando o que precisa constituem formas de atender às necessidades apontadas nos diferentes contextos de práticas existentes no campus.

As evidências apresentadas corroboram a hipótese de Imbernón (2000, p. 40): “[...] quando os professores refletem juntos, cada um pode aprender com o outro, compartilhar evidências, informações, conhecimentos e buscar soluções”. Dessa forma, pode-se entender que a formação se constitui efetivamente por meio de uma configuração continuada e possibilita a interação, o compartilhamento de conhecimentos e experiências, a revisão de suas práticas pedagógicas e a problematização coletiva das situações vivenciadas.

No contexto da prática surgem experiências importantes no sentido dos docentes se ajudarem mutuamente ao se depararem com realidades individuais semelhantes, resolvendo de forma coletiva problemas comuns. Ainda nesse sentido, Tardif (2014) entende que as teorias e os programas de formação docente deveriam ser elaborados a partir da prática, considerando a realidade do professor, ouvindo suas posições sobre o que e como vivenciam as situações de ensino e aprendizagem no chão da sala de aula. Não se trata de negar a necessidade e o papel da fundamentação teórica como componentes presentes no processo de formação e transformação dos sujeitos frente à realidade. No entanto, os dados coletados por esta pesquisa parecem evidenciar que as teorias sobre formação docente devem ser confrontadas com a prática e não propriamente feitas a partir dela, o que de certa forma refuta a premissa do autor.

Nesse sentido, as categorias e subcategorias evidenciam os temas relacionados aos aspectos pedagógicos que os professores desejariam estudar em eventual processo de formação, conforme sistematização da Tabela 5:

Tabela 5 – Temas Pedagógicos

Professores	Nº	%
Temas pedagógicos para formação		
Relacionados aos fundamentos da educação e das metodologias ativas <ul style="list-style-type: none"> ▪ Princípios filosóficos da educação ▪ Estudos comparativos entre os métodos de ensino e aprendizagem ▪ Diversas metodologias ativas ▪ Experiências de outras universidades 	19	27,5
Relacionados à avaliação <ul style="list-style-type: none"> ▪ Discrepância ▪ Modalidades avaliativas ▪ Sentimento de insegurança ▪ Portfólios 	19	27,5
Relacionados ao currículo <ul style="list-style-type: none"> ▪ Organização do curso e dos conteúdos ▪ Percorso, caminho para atingir objetivo ▪ Integral e interdisciplinar ▪ Dimensão política 	17	24,6
Relacionados à Didática e as Teorias de ensino e aprendizagem <ul style="list-style-type: none"> ▪ Estruturação da aula ▪ Dificuldades de aprendizagem ▪ Simulação de práticas ▪ Gestão do tempo e de conflitos ▪ Relação professor aluno 	14	20,3

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados.

Os dados referentes aos temas indicados pelos professores como aqueles que gostariam de estudar para aprimorar suas práticas evidenciam necessidades variadas, mas complementares. A categoria relacionada aos fundamentos da educação e das MA aparece sinalizada em (27,5%) dos relatos e desencadearam as subcategorias princípios filosóficos da educação, comparação entre os métodos de ensino e aprendizagem, diferentes MA e experiências em outras universidades.

Com o mesmo percentual, emergiu a categoria avaliação na qual os sujeitos manifestaram preocupação e necessidade de estudo para utilizar a avaliação de forma mais condizente com a proposta desenvolvida no campus. Sinalizam insegurança, porém o uso de

diferentes modalidades e do portfólio aparece como componentes agregadores de resultados positivos.

A categoria currículo foi evidenciada em (24,63%), como componente que requer estudo e melhor compreensão por parte dos docentes por se tratar de uma proposta nova em que os cursos se pretendem organizados em currículo integrado e interdisciplinar.

Com um percentual bem próximo da subcategoria anterior (20,3%), didática e teorias da aprendizagem demonstram necessidades de ampliação de conhecimentos sobre a estruturação da aula e uso de simulação de práticas. Os professores também externaram desejo de estudo dos temas relacionados à gestão de tempo e conflitos entre os grupos e a relação professor aluno. Tiveram-se também expressões sobre dificuldades de aprendizagem referindo-se a situações manifestadas pelos estudantes despertando muitas vezes, sensações de impotência para o docente.

Os dados revelam desafios a serem vencidos pelos professores em qualquer situação de ensino, tornando-se mais agravantes em se tratando das singularidades metodológicas presentes no campus em estudo, o que implica necessidade de conhecimentos conforme evidenciam os relatos a seguir:

[...] então, como a gente não tem formação específica na parte de pedagogia, eu acho que a formação mais pedagógica, mais didática. Práticas e discussões tipo oficinas sobre o entendimento da metodologia, comparação com outros métodos, atualização dos estudos publicados nas universidades que utilizam metodologias ativas. Estudo dos grandes pensadores da educação, das teorias de aprendizagem e dos pensadores que estão por trás do desenvolvimento da metodologia aplicada aqui no campus (D03M).

[...] os fundamentos da educação, os pedagógicos, as teorias de aprendizagem, como que os indivíduos aprendem, como é o processo cognitivo de aprendizagem, então coisas mais teóricas voltadas para as metodologias ativas para usar melhor as metodologias. O currículo, o processo de avaliação, por completo, do ensino, do currículo e não só da aprendizagem, correlacionar o perfil do egresso descrito nas diretrizes curriculares e em outras legislações com os PPC dos cursos por exemplo (D13F).

[...] didática, como ajudar o aluno a aprender. Primeiro como conduzir, como estruturar a própria aula, o conhecimento e poder trazer esse conhecimento de forma que o aluno, ele possa aprender e o professor, respeitar a cognição desse aluno. Que eu também não conheço muito, mas respeitar cognição, sabe? Porque o que eu vejo é que, muitas vezes, o professor tem o conhecimento técnico e prático e não consegue passar esse conhecimento na aula para o discente. E eu acredito que tenha uma estrutura, uma organização que você possa aprender, para trazer de forma concisa, objetiva, clara e respeitando a cognição do discente (D15F).

[...] aprofundar sobre as metodologias ativas, os princípios filosóficos da educação, como identificar distúrbios de aprendizagem como dislexia, fundamentos pedagógicos, teorias da aprendizagem, a inclusão no sentido de atender a necessidade do aluno, não no sentido de oferecer o que eu souber, mas o que o ele precisa (D16F).

[...] não sei nada sobre as teorias da aprendizagem, acho importante estudarmos sobre os princípios filosóficos da educação, a didática, as metodologias ativas (outras atuais). E, principalmente, eu sinto muita necessidade de ter um modelo, um exemplo, não ter só a carga teórica, explicando o conceito de como é aquela metodologia, e sim

trazer, por exemplo, como se fosse um tutorial de como preparar uma aula naquela metodologia. Eu preciso disso. É muito difícil para nós bacharéis e que somos das ciências exatas pegar as ciências exatas e colocar naquele conceito pedagógico. É mais fácil o conceito pedagógico entrar na ciência exata. Sinto essa falta, digamos assim, por exemplo, a metodologia está aí, mas como eu faço? Como eu vou fazer? É lindo, estou lendo ali, é muito legal, mas como eu vou colocar o meu conteúdo nela, a minha área dentro disso, por exemplo? (D08F).

Os dados apontam elementos que ajudam a compreender o significado que a formação para a docência pode assumir no contexto de prática dos professores. D08F, por exemplo, indica a existência de limitações conceituais e de conflitos a respeito da formação e da prática docente. E indica mais, o professor universitário que não tem essa formação e não a busca possui a sensação de não saber como fazer. O seu conhecimento é referente a área específica de sua graduação, que demanda especialidade em um campo de pesquisa. Os conceitos pedagógicos que precisam “entrar” e “ser colocados” no conteúdo específico lhes são completamente estranhos.

Então, subentende-se que ser docente é ensinar os conteúdos especializados e a metodologia é apenas um “modelo” a ser aplicado. A expressão “eu sinto muita necessidade de ter um modelo, um exemplo” para que o “pedagógico entre” na ciência técnica, exata, caracteriza o que muitos professores universitários entendem da didática: “[...] uma boa dose de técnicas pedagógicas que funcionem como remédio milagroso a sanar todos os problemas da prática de ensino universitária” (D’ÁVILA, 2013, p. 20). Fora disso, é a insegurança, a incerteza, o não saber como fazer, conforme expressão do entrevistado.

Outros dados revelam uma questão relevante a observar: dentre os temas apontados pelos professores como necessários para a formação, há uma ênfase nos aspectos das teorias da aprendizagem de ordem cognitiva que são fundamentais. No entanto, reina um silêncio sobre os aspectos sociais, afetivos e culturais que também constituem os sujeitos. Falta considerar a totalidade dos elementos constituintes da ação docente porque a ausência de qualquer parte do todo pode desencadear problemas de aprendizagem tanto quanto os aspectos cognitivos, por isso, devem fazer parte da formação do professor.

Em relação a categoria avaliação, quando perguntado aos sujeitos se o processo de avaliação praticado no campus acontece em consonância com o que preconizam as MA adotadas, o não aparece 47,4%, o nem sempre 42,1% e o sim 10,5%. Alguns relatos ilustram os dados

[...] eu acho que não, mas por uma questão de não sabermos usar os instrumentos. Eu acho que é mais isso. Nós temos os instrumentos, porém eles não são usados

adequadamente por falta de conhecimentos sobre a avaliação por parte dos professores (D04F).

[...] é um problema. Avançamos na forma da construção de conhecimento e avaliamos como sempre. No meu curso, discutimos inúmeras possibilidades, mas na prática, estamos perdidos, perdidos. Cada um está fazendo a coisa de um jeito, que a gente não consegue encaixar uma coisa legal, então a gente está no tradicional, a avaliação não está indo de acordo, dentro dos parâmetros da metodologia ativa (D18F).

[...] não, acho que há discrepância porque às vezes o que eu percebo muito é que nós docentes, principalmente aqueles que não têm formação e que não acham importante estudar a temática, eles não sabem nem quais são os critérios nem o que eles querem avaliar do estudante. Eles não sabem o que eles querem avaliar na avaliação formativa nem na somativa. Então por isso que eu acho que está em discrepância. Claro que alguns trabalham muito mesmo para aprimorar, estudam, discutem, mas a gente precisa avançar muito nessa questão (D13F).

[...] então, eu acho assim, às vezes fico meio conturbada com essas avaliações, é o que eu tenho mais dificuldade. O avaliar individual, o avaliar o que ele fala, às vezes eu acho que precisaria de umas ferramentas mais, eu não sei se eu posso dizer homogêneas, mas mais fiéis para o trabalho que a gente tem aqui entendeu? Eu sei que outras ferramentas existem, mas você também tem que saber usá-las a depender da turma que você está, do nível, porque isso é muito mutável (D10F).

Considerando a avaliação como componente essencial dos processos de ensino e aprendizagem, nota-se a importância do conhecimento de elementos básicos da profissão assumida pelos professores. Aqueles que pretendam com a sua prática promover transformação social, contribuir para a formação de sujeitos humanizados, cidadãos, críticos, reflexivos, competentes, não poderão agir

[...] inconsciente e irrefletidamente. Cada passo de sua ação deverá estar marcado por uma decisão clara e explícita do que está fazendo e para onde possivelmente está caminhando os resultados de sua ação. A avaliação nesse contexto, não poderá ser uma ação mecânica. Ao contrário, terá de ser uma atividade racionalmente definida, dentro de um encaminhamento político e decisório a favor da competência de todos para a participação democrática da vida social (LUCKESI, 2006, p. 46).

Um processo de ensino e aprendizagem em que no quesito avaliação os professores, ou melhor, um professor que seja, se sinta “perdido”, tenha um instrumento de avaliação definido, mas “não sabe usar o instrumento”, assim como “não sabem nem quais são os critérios nem o que eles querem avaliar do estudante” conforme os fatos retratados por D04F, D13F e D18F, poderá comprometer a formação dos estudantes. Infere-se, assim, quão contraditórios são os discursos presentes nos PPC dos cursos que concebem a avaliação na perspectiva da avaliação formativa, em relação aos dados supracitados.

Avaliar em consonância com os princípios das MA ativas é utilizar-se de variados instrumentos, não quaisquer instrumentos, mas aqueles selecionados a partir do que se pretende e das necessidades dos estudantes. É lançar mão dos resultados diagnosticados e reanalisar o

processo e as situações de ensino oferecidas através da autoavaliação de todos os sujeitos e elementos envolvidos. É a avaliação formativa entendida na perspectiva da “[...] avaliação para a aprendizagem e não avaliação da aprendizagem” (VILAS BOAS, 2011, p. 08).

Nesse sentido, avalia-se não apenas os resultados da aprendizagem, mas de todo o processo envolvido no ato de ensinar e aprender que, de tão imbricado, “[...] ensinar inexiste sem aprender e vice-versa” (FREIRE, 1996, p. 23). Se o professor não sabe utilizar os instrumentos, não sabe os critérios, sente-se perdido ao avaliar, sob qual perspectiva ele está avaliando? Como tem ajudado o estudante e ajustado sua prática em prol dos seus objetivos de ensino e aprendizagem?

Os dados a seguir indicam outras experiências e diferentes olhares a respeito do que se tem vivenciado sobre a avaliação no campus em estudo:

Sim. Avaliação é uma coisa que o departamento nos exigem bastante. E nós fazemos certinho. Fazemos a prova, a prática, a formativa, damos retorno para os alunos, que eu acho muito bom. Eu não tive isso na minha época. Só tínhamos a avaliação pela prova que o professor a corrigia e deixava lá só para pegarmos a nota. E aqui, nós damos a devolutiva discutindo com aluno aquela prova, os resultados são discutidos com os alunos, não simplesmente damos a nota, mas marcamos um dia para fazer uma discussão, que eu acho bem legal também. E a prova não tem o peso principal da avaliação. O principal é a formativa, é o que se faz todo dia. Então na parte de avaliação eu acho que tá seguindo direitinho (D07F).

Bom, a avaliação é um problema que a gente sempre discute também, a gente observa, experimenta, muda. Recentemente a gente padronizou alguns instrumentos de avaliação que tem consonância com as metodologias ativas é o portfólio como instrumento de reflexão ao longo do tempo. Então fazemos as atividades e de vez em quando revemos esse portfólio com o aluno para tenta identificar lacunas, acompanhar o desenvolvimento, os conhecimentos que eles vão construindo (D03M).

Eu acho que às vezes. Assim, o fato de nós conseguirmos avaliar periodicamente, num tempo reduzido, é muito positivo. Na minha subunidade, eu utilizo portfólios semanais e isso dá uma visão de como esse aluno está evoluindo e de onde ele precisa melhorar, e isso é muito bacana. Também me dá a possibilidade de usar várias alternativas, e não exclusivamente a prova na forma como é feito tradicionalmente. Experimento outras formas e tem sido muito bom (D14M).

Essas unidades de registro expressam experiências que têm contribuído para atendimento diferenciado ao aluno no campo da avaliação. Indicam o uso de diferentes instrumentos e a devolutiva ou *feedback* oferecido ao estudante durante o processo e não apenas a atitude de entregar uma nota, como um diferencial da avaliação formativa utilizada. Nessa perspectiva, Vilas Boas (2011) destaca que adotar a avaliação formativa não é abandonar os instrumentos considerados tradicionais para a avaliação como as provas individuais. O diferencial está no uso que se faz dos resultados e na diversidade de instrumentos utilizados para oportunizar aos estudantes várias formas de expressarem o que aprenderam e depois analisarem com os professores o percurso trilhado.

Os relatos de D03M, D07F e D14F, em que expressam bons resultados da ação avaliativa realizada em seus departamentos, levam a reflexões sobre a importância de criar tempos/espços formativos entre os professores a fim de compartilharem experiências a partir das quais uns aprendam com os demais e passem a experimentar em suas práticas ferramentas pedagógicas que ao serem utilizadas geram bons resultados.

Ainda sobre a consonância da avaliação utilizada no campus com os princípios das MA adotadas, os registros a seguir expressam outras situações:

Totalmente não. A parte da avaliação formativa eu acredito que estamos conseguindo melhorar bastante. No departamento, temos criado algumas ferramentas com base em artigos e material que vamos lendo, estudando. Criamos umas planilhas e vamos adaptando. Então acredito que na formativa estamos conseguindo caminhar melhor, embora não esteja ideal, quando ela se junta à somativa e acaba virando número (D08F).

Não. Eu vejo um problema a avaliação formativa da forma que é utilizada. Os alunos já vêm desde o ciclo 1 nesse processo de avaliação formativa de tutorial. Então eles sabem que têm de falar, entendeu? Mesmo que falem duas, três, quatro linhas eles conseguem ter uma nota diferenciada daquele que não fala. Então, o que eu vejo é que essa nota formativa, ela não avalia se o aluno está estudando, está com conhecimento, ela avalia a participação do aluno no tutorial, se ele participa. Eu costumo fazer perguntas para ver se eles estudaram além daquele pedacinho que eles falam, e, muitas vezes, é só aquilo mesmo. Há muito tempo, eu entendo que a avaliação formativa, ela tem que ser revista. E o pior é o peso que ela tem, que é alto, às vezes, você faz uma prova teórica e o aluno tira 4 de 10 e aí a formativa passa ele, leva ele, e aí nós vamos levando ele com essas formativas, entendeu? (D19F).

A primeira situação apresentada destaca o uso da avaliação formativa como positivo, porém, no final deixa de ser ideal porque se transforma em nota. Nesse sentido, a literatura que discute essa modalidade de avaliação aponta como o seu princípio norteador não é atribuição de nota e sim possibilitar ajustes tanto da postura do professor como do estudante. Ao diferenciar a avaliação somativa da formativa temos que

[...] a avaliação somativa ocorre no final de um período de estudos, assumindo a função de certificação, quando se atribui uma nota. Já a formativa tem a finalidade de fornecer informações que permitam a reorganização do trabalho pedagógico em atendimento às diferenças individuais observadas (ALLAL, 1986, p. 177).

A segunda situação sinalizada não consegue visualizar o positivo na avaliação chamada formativa como é realizada no campus. Alega que no caso das sessões de tutorial, os estudantes memorizam algumas linhas dos textos estudados e falam na sessão, apenas para ter a nota, suas participações são restritas a essas falas, sendo notável que os mesmos não estudam como também não aprendem da forma esperada para atingir os objetivos de aprendizagem relacionados a cada problema estudado.

Evidencia-se a existência de conflitos relativos aos conceitos e prática das modalidades de avaliação citadas pelos professores. Entendo que atribuir nota não é prerrogativa da avaliação formativa, talvez o tratado como avaliação formativa seja, na verdade, a somativa, que compreende a atribuição de valores numéricos à participação do aluno, tanto no processo como em atividades pontuais e no final somar os valores para ter um resultado correspondente à aprendizagem e a certificação do aluno.

Em se tratando de avaliação para a aprendizagem, no caso a formativa, a prioridade não é a nota, mas o processo formativo em que o professor divide com o aluno a responsabilidade pela aprendizagem e, ao se sentir como tal, o estudante muda de postura e o professor também reveja suas atividades a partir do que for diagnosticado. Lembrando que não é o instrumento quem faz a avaliação ser formativa, mas as ações decorrentes dos resultados obtidos. Se a perspectiva for atribuir nota, será a prática da avaliação tradicional, como foi sinalizado no depoimento D18F. A avaliação formativa passa, segundo Hoffmann (2005), pelo ato de olhar cada estudante na sua necessidade e interesse e, quando esses não forem claros, caberá ao professor ajudá-lo a identificar e, assim, transformar em um processo amoroso o que comumente é visto como um processo tecnicamente verificável.

A última subcategoria apontada pelos entrevistados referente aos temas pedagógicos que escolheriam para estudos em uma proposta de formação é o currículo. Destacaram-se como concepções a organização dos conteúdos; os mecanismos de estruturação dos cursos; sinalizando aspectos como a integralidade entre os eixos temáticos, os ciclos, os cursos e a formação integral dos sujeitos; como percurso/caminho e além desses aspectos retratou o currículo como expressão política da intenção educativa e do sujeito que se quer formar. Ver trechos a seguir::

[...] um currículo como organização dos cursos, integrado, em espiral considerando a teoria de Ausubel, que entende a aprendizagem por sucessivas aproximações. Acredito no currículo que eu estou fazendo parte, embora por vezes eu acho ele meio não tão claro, porque? É um currículo que ao mesmo tempo compõe oito cursos e dentro dos oito cursos eu percebo que algumas propostas pedagógicas têm sido modificadas, que não dialogam com a proposta inicial, ou seja, eu vejo o currículo sendo desconstruído, desconsiderando o que foi proposto inicialmente, que é um currículo aparentemente interprofissional e com a relação teoria e prática como unidade indissolúvel (D01M).

[...] é a forma de organizar o curso, os conteúdos. A nossa prática é voltada para desenvolver um profissional crítico, com inteligência emocional e que desenvolva o máximo possível de habilidades. E isso tem deixado um pouco aquém com relação à teoria. Porque o estudante tem tido mais momentos de prática e tem poucos momentos de discussão. Nós estamos na reformulação do PPC, pensando nessa mudança de tentar casar a carga horária tanto teórica quanto prática a nível de promover mais discussões teóricas que enriqueçam e que fundamentem mais, que deixe o aluno mais seguro teoricamente daquela habilidade que ele está adquirindo na prática (D05F).

[...] o processo de construção do currículo do meu curso corresponde muito com a nossa ideia inicial do que que era a metodologia. Eu acho que foi construído na

metodologia tradicional, e mesmo com todas as intenções da metodologia ativa, ele ainda está muito amarradinho com a tradicional. Eu vejo currículo como a parte estruturada de um curso. Como no nosso PPC: nós temos as disciplinas que vamos dar, como vamos dar, mas na prática ele não se encaixa com o ideal desse campus, por que? Pelo que eu vejo de diferença de outros, não sei se é isso, mas nós não temos um norte, um plano do campus, uma proposta maior da qual nós vamos estruturar o nosso curso. Todo mundo caiu aqui de paraquedas, então ideia de currículo, de como se faz isso aí, e como se encaixa nas metodologias ativas, vice-versa, a gente não tem, foi tudo muito intuitivo e pelas experiências de outras pessoas que conhecem de currículo em metodologias tradicionais. O que está claro para nós é que não é do jeito que está que queremos, por isso estamos num processo de reformulação (D18F).

As unidades de registro apresentam em comum a visão de um currículo em construção. Em alguns casos, um currículo que tem se modificado em busca da integração teoria e prática, da formação integral e outros cujas modificações são no sentido de desconstruir o inicialmente proposto. Segundo D18F, motivado pela ausência no campus de um documento⁴² norteador do currículo desejado para a formação do profissional pretendido de acordo com as DCN dos respectivos cursos da área da saúde.

Em se tratando de um campus cuja intenção é a política de formação integral, interprofissional, na qual todos os cursos dialoguem é fundamental a existência de uma proposta pedagógica da instituição, que represente a sua identidade filosófica, política, pedagógica e metodológica, explicitando princípios a serem observados pelos projetos pedagógicos e currículos de todos os cursos. Pode-se inferir que a falta do documento expressa por D18 pode contribuir para a desconstrução a que D01M se refere.

Nesse sentido, a não existência do PPI construído coletivamente como instrumento formativo e portador da identidade do campus, assim como ausência de estudos sobre o currículo em suas diversas dimensões (políticas, intencionais, ideológicas, teóricas, técnicas) pode levar os professores a utilizarem o que sabem fazer, que é a construção de currículo fundamentado no modelo tradicional, conforme expresso por D18F: “[...] eu acho que foi construído muito amarradinho na metodologia tradicional, mesmo com todas as intenções de ser metodologia ativa”. Entretanto, também de acordo com D18F, fica claro que não é o modelo desejado, por isso o processo de discussão e reelaboração constantes.

O que é perceptível é a necessidade de compreender a dimensão do porquê do currículo ser pensado e elaborado em uma ou outra perspectiva, quais sejam tendências tradicional ou ativa. A escolha de qual abordagem de currículo utilizar deve ser sustentada nos princípios em que cada uma se fundamenta. Convém observar os elementos que diferenciam os currículos adotados e os PPC quando a teoria de currículo escolhida é tradicional, crítica ou pós-crítica.

⁴² Reiteramos que a PPI do Campus UFS/Lagarto encontra-se em processo de conclusão.

Perceber que o sujeito a ser formado por cada uma das escolhas e os procedimentos utilizados para atingir seus fins também se diferem, ou seja, um currículo *amarradinho* com a perspectiva tradicional ou crítica, ou pós-crítica forma diferentes tipos de sujeito. Essas são reflexões que deverão embasar uma instituição de ensino ou um curso na construção da sua proposta curricular.

Nesse sentido, “[...] embora as questões relativas ao ‘como’ do currículo continuem importantes, elas só adquirem sentido dentro de uma perspectiva que as considere em sua relação com o ‘porquê’ das formas de organização do conhecimento escolar” (MOREIRA; SILVA, 2009, p. 07). De acordo com os autores, cada resposta dada ao ‘por que’ fazer do currículo implica uma forma diferente de ‘como fazer’. O que, de certa forma, aparece expresso por D05F ao entender a necessidade modificar o PPC, visando equacionar melhor o tempo entre as atividades teórico-práticas para formação de um profissional crítico. Assim,

[...] o currículo deve ser integrado. O currículo da minha prática, e eu estou indo para o quarto ano de prática, foi modificado de forma a abarcar todo o conhecimento possível. E essa modificação tem considerado não só discussões com os colegas, mas o que eu entendia como necessário para que fosse abarcado pelos alunos. Da mesma forma, nós estamos conseguindo, e eu particularmente estou conseguindo fazer com que esse currículo, ele seja um pouco mais integrado às subunidades mais práticas. O estudante vai ver o assunto no módulo de tutorial primeiro, para depois ele ver comigo, e aí eu caminho com a prática mais ou menos em conjunto com tutorial. E eu entendo que currículo integrado é extremamente interessante, é legal para o aluno, porque ele consegue ver o começo, meio e fim de uma mesma ideia, porém eu ainda tenho dúvidas de quanto isso é aplicável dentro de um ambiente hospitalar (D14F).

[...] currículos são parâmetros que eu utilizo para compartilhar um conteúdo específico, minha especialidade. É a maneira como o conteúdo é trabalhado, são as formas de como o conteúdo é trabalhado com os alunos (D17M).

Percebe-se nas duas concepções de currículo uma ênfase dada às questões relativas ao conteúdo. Para D14M em que se entende o currículo na perspectiva da formação integral refere-se apenas a integralidade dos aspectos cognitivos, de aprendizagem dos conteúdos, o que deve ser considerado, mas não se pode ignorar os relativos às questões políticas, sociais, culturais, afetivas como partes fundamentalmente presentes no currículo. A concepção expressa por D17M refere-se a currículo, exclusivamente, como método. Mesmo que, na prática, alguns dos aspectos não citados sejam trabalhados, os professores não conseguem identificá-los como parte do currículo. O que é um equívoco uma vez que o currículo

[...] não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendental e

atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA; SILVA, 2009, p. 08).

Os autores destacam ainda a relação direta do currículo com as questões de cultura, ideologia, poder e produção de identidades individuais e culturais muitas vezes naturalizadas nas propostas curriculares em ação das unidades de ensino. Ressaltam a necessidade de refletir sobre o processo histórico de construção do currículo como forma de “[...] desnaturalizar e historicizar o currículo existente como tarefa política de estabelecer objetivos alternativos e arranjos curriculares que sejam transgressivos da ordem curricular existente” (MOREIRA; SILVA, 2009, p. 31).

Nessa direção, a reflexão permeia a necessidade de investimento em processos formativos como possibilidade de ampliar a visão que os docentes possuem acerca dos componentes da prática pedagógica. As metodologias e os conteúdos são partes do currículo, mas este não se resume a aqueles. Convém entender que por trás dos conteúdos e das metodologias utilizadas existe um currículo definindo-os a partir de determinadas intenções. Elas direcionam a formação de um ou outro tipo de sujeito e de profissionais.

De acordo com Carbonell (2002), conhecimentos sobre as tendências pedagógicas e a construção histórica do currículo ajudam os professores a compreenderem a indissociabilidade entre conteúdos e metodologias nos processos de ensino e aprendizagem. E que toda metodologia carrega uma intenção política e não é de forma neutra que se aplicam os conteúdos de ensino.

Os docentes ao articular metodologias e conteúdos devem fazê-lo com base nos fundamentos teóricos que promovam o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo. As práticas pedagógicas, nesse sentido, precisam atender às necessidades dos alunos, estimulando a colaboração, a cooperação, a investigação do meio, o método científico, o diálogo, a formulação e resolução de problemas relevantes, os grupos de discussão e reflexão. Nessa perspectiva,

[...] currículo é mesmo como um caminho a ser traçado, a ser percorrido pelo estudante que a instituição determina. E aí desde os aspectos mais formais mesmo, mas explícitos como as disciplinas, módulos, programas educacionais como o que vem junto, os espaços que têm para os estudantes se envolverem em outras atividades, a oferta de pesquisa e de extensão, a inserção dele mesmo na frente da comunidade, do entorno. Então eu entendo que tudo isso constitui um caminho, a trajetória dele. Minha concepção atual de currículo é essa (D12M).

[...] a minha concepção de currículo coincide com o currículo que tentamos organizar no nosso curso. Voltado para a organização da formação discente, respeitando inclusive o que é preconizado pela metodologia ativa, assumida no campus. De um sujeito, de um cidadão, que não é só um profissional na área da saúde, mas que, além de relacionar os conhecimentos técnicos e práticos, seja capaz de formar esse

profissional para a rede de atenção à saúde, respeitando inclusive a perspectiva da formação no modelo de atenção e saúde que não fosse só hospitalocêntrica. Um currículo que forme um profissional que também se perceba cidadão e que tenha uma compreensão de que ele é um sujeito político também. Foi bem centrada no sujeito, nesse profissional que nós queremos na rede (D15F).

As concepções apresentam dois aspectos que não aparecem nos anteriores. No primeiro, o entendimento é de currículo como espaço e percurso da formação dos profissionais no sentido da trajetória do estudante até o objetivo que se pretende chegar. Também percebemos a ausência da dimensão política, ideológica, cultural embora cite o envolvimento dos estudantes com a comunidade como profissional em formação. Já D15F contempla a formação política do currículo no sentido de pensar no sujeito cidadão a se formar. Reflete que é o currículo quem forma para atendimento na rede de atenção à saúde nas comunidades ou na rede hospitalocêntrica.

Além disso, (17) dos entrevistados não citam a abordagem do currículo como resultado de construções sociais, intencionais, ideológicas, políticas, constituindo-se em um espaço de lutas, contestações, conflitos e relação de poder. Que o currículo, antes de ser uma forma de organização das estruturas administrativas e pedagógicas das instituições de ensino, é uma decisão política para formação de determinados tipos de sujeitos, que vão atender a um modelo definido de sociedade e aos interesses de grupos específicos. Assim, o currículo faz parte de todas as ações e decisões e até da ausência dessas, realizadas e tomadas nas instituições de ensino.

Uma variável importante que emergiu dos relatos se refere à necessidade de estudar diferentes metodologias ativas, a saber:

[...] diversas formas de metodologia ativa e não só o PBL (D14F).

[...] diferentes metodologias ativas, porque nós entramos aqui achando que metodologia ativa é PBL, e PBL é metodologia ativa, e que é isso que temos de fazer. E, aos poucos, vamos nos apropriando daquela metodologia, daquilo que dá para fazer e vemos que tem um mundo grande de possibilidades, que outras metodologias podem se adequar muito melhor ao que fazemos dentro da sala de aula. Cada disciplina se encaixa numa metodologia. Então seria estudar diferentes metodologias, e ver que metodologia ativa não é só PBL. (D18F).

[...] Trabalhar mais essa coisa mesmo das pessoas, da relação professor-aluno, do professor ter mais autonomia de inovar e de criatividade. Que existisse a metodologia ativa, o *PBL*, mas que não existisse uma poda da criatividade do professor. O PBL poda a criatividade do professor e eu acho que esse tema deveria ser mais discutido aqui em Lagarto (D19F).

Os dados retratam que há posições críticas pela escolha do uso exclusivo do PBL como metodologia ativa, indicando necessidade de reflexão sobre esse aspecto. Convém esclarecer

que, pela análise documental realizada nos PPC dos cursos e no planejamento das atividades de alguns professores para entender a organização curricular existente no campus, fica claro que a metodologia PBL é utilizada apenas nas sessões de tutorial, ou seja, nas aulas referentes aos aspectos teóricos estudados a partir de resolução de situações-problema de acordo com a ementa de cada módulo.

Para as atividades desenvolvidas nas aulas de PEC, Práticas e Habilidades utilizam-se outras MA, conforme apresentado na seção 3 deste trabalho. Quando os professores afirmam “[...] diversas formas de metodologia ativa, não só PBL” (D14F) e “[...] metodologias ativas não é só *PBL*” (D18F), estão se referindo apenas a estratégia utilizada nas sessões de tutorial.

Há um movimento contraditório entre o preconizado pelo campus e o percebido pelos professores como real. Como um método que promete formar um sujeito ativo, crítico, reflexivo e autônomo pode ser entendido como capaz de podar “a autonomia e a criatividade do professor”? Por que ao se referir à metodologia ativa utilizada no campus é dada ênfase ao PLB? O que significa a expressão “cada disciplina se encaixa em uma metodologia” se o campus não trabalha com disciplinas e sim com a perspectiva modular?

A contradição expressa nos dados, referente à percepção dos professores em relação ao uso contínuo e exclusivo do PBL, mobiliza-os para estudos e leituras de outras experiências a buscarem possibilidades para melhor entendimento da prática a partir do que vivenciam no uso da referida metodologia. Segundo Tsuji e Silva (2010), um dos maiores problemas enfrentados pelos professores e estudantes ao iniciar o PBL é a falta de entendimento e de confiança nessa estratégia metodológica. No caso dos professores, porque não conhecem os princípios que o fundamentam têm dificuldades de mudar de posição, de dar menos prioridade aos conteúdos, às suas especificidades e mais prioridade à formação humana, social, cultural, enfim, à formação integral dos sujeitos.

Convém destacar que em relação ao questionamento acerca da expressão: cada disciplina exige uma metodologia diferente, de acordo com as ementas dos módulos presentes na organização dos PPC dos cursos, a organização curricular em módulos não nega, como também não abre mão dos conhecimentos construídos historicamente e cientificamente por cada disciplina que na metodologia tradicional compõe a estrutura curricular dos cursos da área da saúde. Trata-se de utilizar tais conhecimentos de forma dialógica e interdisciplinar “[...] preservando nas áreas de conhecimento a autonomia e a profundidade da pesquisa, mas articulando fragmentos para uma compreensão pluridimensional dos fenômenos” (ROMANO, 1999 apud GARRANHANI, et al, 2014, p. 86). Dessa forma, não se nega

[...] a existência das áreas de conhecimento, mas se defende uma integração interdisciplinar em torno dos problemas oriundos da realidade de saúde, em que os conteúdos das áreas que auxiliam na compreensão daquela realidade interagem dinamicamente, estabelecendo entre si conexões e mediações (ROMANO, 1999 apud GARANHANI, et. al, 2014, p. 87).

As concepções retratadas nos dados acerca da formação docente levaram-me a inferir que os conhecimentos ou saberes da área técnica são partes essenciais, mas não exclusivos para a totalidade da ação desse profissional, independentemente do seu nível de atuação no ensino. Nesse sentido, ao refletir sobre os temas citados encontra-se indicativos dos saberes específicos da docência, temas esses que somente são discutidos em situações formativas para professores.

A Tabela 6 apresenta as categorias e subcategorias que retrataram as concepções dos professores sobre saberes docentes.

Tabela 6 – **Concepções sobre Saberes Docentes**

Saberes da prática da docência	Professores	Nº	%
Relacionados à especificidade da profissão <ul style="list-style-type: none"> ▪ Didática ▪ Avaliação ▪ Currículo ▪ Teorias pedagógicas ▪ Filosofia da educação ▪ Conhecimento do processo de ensino e aprendizagem 		18	45
Relacionados à área técnica <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecimento dos conteúdos e objetivos dos cursos ▪ Habilidades profissionais ▪ Especialidades 		13	32,5
Relacionado à construção no processo da prática <ul style="list-style-type: none"> ▪ Interação, liderança e relação com os estudantes ▪ Estudo e argumentação ▪ Inteligência emocional, empatia e respeito as diferenças ▪ Gestão de tempo e organização pessoal ▪ Saber aprender e ser 		09	22,5

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados.

A categoria especificidade da profissão representa em maior evidência (45%) a concepção dos entrevistados sobre os saberes docentes. Nota-se que as subcategorias elencadas como saberes dessa profissão têm relação direta com as emergidas como categorias referentes aos temas pedagógicos para formação, refletidos na tabela 5, denotando que para grande parte dos sujeitos a docência é uma profissão e possui saberes específicos. Já a categoria relacionada aos saberes da área técnica (32,5%) aponta os relativos aos aspectos das áreas específicas de

cada curso como os conteúdos e os objetivos a serem alcançados, destacando as habilidades profissionais e as especialidades.

As expressões referentes aos saberes docentes como os construídos no processo da prática (22,5%) sinalizam sentidos dos saberes elaborados apenas nas situações da prática, por isso, se constituem como tais. Convém destacar esse mesmo percentual como indicativo de que as categorias apresentadas são complementares e não excludentes, considerando os saberes docentes como os construídos simultaneamente pelas dimensões apontadas em cada uma delas.

Esses dados se confirmam quando os professores relatam que a docência tem saberes de natureza específica, contudo, eles não são suficientes. Na prática, somam-se os saberes da área técnica de formação dos professores universitários e os que eles possuem da experiência, conforme demonstram os dados a seguir:

Existem os saberes específicos, básicos e têm saberes técnicos, mas é também um processo em construção. Nós aprendemos e reconstruímos os nossos saberes com a prática, com a experiência. Eu não sou a mesma professora de dez anos atrás, e não serei a mesma de hoje, daqui a dez anos, nós nos construímos com relação a nós e somos eternos aprendizes. Nós nos construímos pelo e com o outro. Sem visualizar isso, de que com o outro eu me construo, com o outro eu aprendo e o outro comigo, que é uma troca, é difícil construir o perfil de docente, eu acredito nisso (D02F).

[...] eu acredito que a docência é composta de saberes que são saberes diferentes. Os específicos, os técnicos e os da prática. Embora os saberes da prática docente da maioria das pessoas aqui são construídos na prática mesmo. Então ao dar uma aula, eu vou aprendendo a ser professora enquanto vou ministrando as aulas. Mas eu, pessoalmente, tenho uma convicção de que são saberes muito diferentes e necessários (D16F).

[...] no meu caso está sendo construído na prática, mas acredito que sim, que existe saberes específicos. Eu ainda não consigo ter clareza de quais. Aqui na prática, a minha relação de ensino-aprendizagem eu vou construindo com a prática e a cada turma isso vai sendo diferente (D17M).

Na análise do primeiro relato, percebemos que além dos saberes específicos da docência e da área técnica de formação dos professores universitários, convém considerar aqueles construídos a partir da prática, da experiência acumulada, da interação e da troca com o outro. Os dados refletem a perspectiva do movimento, da construção, do não estar pronto, porque a docência não é estática, concretiza-se num contexto de relações sociais, mediadas por diferentes interesses muitas vezes contraditórios, assim como por diversas necessidades, contextos históricos, sujeitos, informações e interações. É essa dimensão do movimento que, segundo Cunha (2004), provoca a renovação de saberes e gera a necessidade essencial de um processo formativo.

Para D16F e D17M, os saberes não são prontos e, na ausência de formação para a docência, são construídos na prática. Nos relatos destes entrevistados, embora um deles tenha

clareza de quais são os saberes “[...] específicos, os técnicos e os da prática” e o outro não tenha a mesma nitidez – “[...] eu ainda não consigo ter clareza de quais” –, ambos afirmam que a docência tem saberes específicos, diferentes e necessários, mas que vivenciam a realidade de construir os seus apenas a partir da prática. As concepções expostas nos remetem ao pensamento de Tardif (2014, p. 217-218), “[...] os saberes dos professores dependem intimamente das condições sociais e históricas nas quais eles exercem seu ofício, e mais concretamente das condições que estruturam seu trabalho em um lugar social determinado”. No entanto, conceber que os saberes docentes devam ser construídos unicamente a partir de um tipo de tirocínio exclui a perspectiva dialética do trabalho como categoria fundada na síntese dada pela presença da teoria em confronto com a prática.

Nesse sentido, a ação docente entendida dialeticamente como trabalho se constrói e se transforma a partir das condições oferecidas, no cotidiano da prática social em um constante movimento impulsionado pelas contradições das ações humanas percebidas nos diferentes contextos históricos nos quais se concretizam. Como “[...] uma *práxis* em que a unidade teoria e prática se caracteriza pela ação-reflexão-ação” (PIMENTA, 2009, 7 p. 38), a própria atividade docente assumida em uma perspectiva formativa, princípio educativo do trabalho, pode constituir-se como subsídio para a (re)construção dos saberes que fundamentam a prática.

Quanto aos saberes apontados pelos sujeitos como específicos da docência, os dados demarcam como para os professores esses campos caracterizam a profissão:

Didática de ensino, teorias da aprendizagem e do desenvolvimento, filosofia da educação (D02F);
Os relativos à psicologia da aprendizagem, a avaliação e currículo [...] (D05F)
[...] compreendo a docência como profissão, portanto requer saberes específicos, fundamentos teórico-práticos do processo ensino e aprendizagem, dentre outros [...] (D12M).

Nessa direção, Masetto (1998) indica que é em relação a questões relativas ao conhecimento da área pedagógica que os professores universitários têm mais carência de aprendizagem. De acordo com Franco (2008), trata-se de conhecimentos referentes às teorias científicas e historicamente construídas. Já os saberes pedagógicos são aqueles construídos pelos professores nas suas práticas a partir da *práxis*. Ao se apropriarem dos conhecimentos pedagógicos, os professores neles se embasam para na ação dialética entre a prática e a teoria (re)construírem os saberes da sua ação.

Nesse sentido, “[...] a capacidade de articular o aparato teórico-prático, a capacidade de mobilizá-lo na condição presente, a capacidade de organizar novos saberes a partir da prática,

[...] eu chamo de saberes pedagógicos” (FRANCO, 2008, p. 135). Portanto, os saberes pedagógicos são os que transformam a prática e a própria teoria de acordo com as necessidades da realidade, criando novos saberes e os conhecimentos pedagógicos são as teorias criadas e recriadas a partir das reflexões da prática.

Nesse sentido, a *práxis* docente como ação social desenvolvida com vários sujeitos num mesmo espaço exige muito além de saberes técnicos dessa profissão. Pode-se destacar o saber relacionar-se com o outro, o exercitar a escuta, o respeito às diferenças culturais e pessoais, considerados no bloco dos dados que seguem:

[...] conhecimento da área técnica e pedagógica, capacidade argumentativa, relação professor-aluno, e respeito a diferentes opiniões (D04F).
 [...] saberes socioculturais, interação com os alunos, gerência de conflitos, estimular/motivar os alunos, inovação (D07F).
 [...] saberes relativos à avaliação, à escuta, à didática, à tecnologia, metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem, saberes da experiência e o saber respeitar a cultura do indivíduo (D15F).
 [...] pedagógicos, de currículo, tolerância, criatividade, saber aprender e saber ser (D18F).

As categorias presentes nesta análise se configuram com o entendimento de saberes docentes apresentados por Tardif (2014). Os saberes que no relato dos professores aparecem como especificidade da docência são para o autor saberes profissionais, têm relação direta com os conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e “[...] é no decorrer de sua formação que os professores entram em contato com as ciências da educação. É bastante raro ver os teóricos e pesquisadores das ciências da educação atuarem diretamente no meio escolar, em contato com os professores” (TARDIF, 2014, p. 37). O que configura de acordo com o autor uma distância, muitas vezes presente, entre as necessidades da prática dos professores e os aspectos teoricamente produzidos.

Já os saberes que para Tardif (2014) são disciplinares e curriculares aparecem retratados pelos professores na categoria de saberes relacionados a área técnica. Os primeiros referem-se as especialidades das diferentes áreas (disciplinas) do conhecimento científica e historicamente produzidos. Os segundos, são os saberes dos programas dos cursos entendidos pelo autor como conteúdos, objetivos e metodologias.

Por fim, os saberes representados na categoria construção no processo da prática, são os entendidos pelo autor como experienciais, aqueles que “[...] brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2014, p. 39).

Considerando as posições do autor, é na prática que se originam os saberes decentes. Os professores a partir das suas habilidades de articulação, mobilização, domínio e integração entre suas práticas e os diversos saberes que compõem seu campo de atuação, confirmam o seu lugar o seu papel inclusive de formador, quando reflete, analisa e compartilha seu fazer. No entanto, deve-se considerar em contraposição ao autor a pertinência dos saberes docentes historicamente construídos e dados como ponto teórico de partida para sua confrontação dialética com a prática.

Convém destacar que o autor propõe o rompimento com a dimensão da divisão social do trabalho historicamente estabelecida também na educação, em que se concebe um grupo (especialistas, pesquisadores) com autoridade para teorizar sobre elementos da prática de outros vistos apenas como executores. Nessa direção, “[...] a produção dos saberes sobre o ensino não pode ser mais o privilégio exclusivo dos pesquisadores e estes devem reconhecer que os professores também possuem saberes” (TARDIF, 2002, p. 122). Nesse aspecto específico, diante das evidências de que os professores entrevistados possuem um conhecer que é (re)construído e validado por meio das suas práticas, pode-se corroborar o pensamento do autor de que os saberes sobre o ensino não podem ser imputados exclusivamente aos especialistas.

Diante dos dados analisados e da polêmica interpretativa sobre a natureza dos saberes docentes, a coerência reflexiva leva a entender que os professores, se não tiverem consciência, têm ao menos conhecimento da complexidade presente na ação docente. E os saberes apontados por eles como necessários para a prática de sua profissão não são construídos apenas na graduação como bacharel, ou em pós-graduação como especialista, ou na formação docente, ou até mesmo na prática, pois são saberes conjuntos e complementares que caracterizam e definem a profissão docente como tal.

5.2 Metodologias ativas e a (re)construção dos saberes docentes: desafios e possibilidades

É do senso comum a imagem de uma sala de aula ser representada por um docente à frente de uma lousa ou sentado em sua cadeira diante de uma mesa, proferindo palestras através das quais os conhecimentos são transmitidos aos pupilos que os absorvem passivamente, ou no máximo fazendo ao mestre alguns questionamentos sobre os conteúdos ministrados, cujas respostas lhes serão dadas prontamente. Por trás dessa imagem, existe uma organização curricular disciplinar em que os professores conhecedores das suas disciplinas organizam as

aulas a partir dos programas de curso os quais fornecem conteúdos e objetivos. Nesse sentido, é possível pensar que qualquer pessoa conhecedora dos conteúdos a serem trabalhados em uma aula poderá conduzir uma situação de ensino por meio de representações construídas a partir de suas experiências vividas como estudantes.

No entanto, em um contexto de prática docente no qual os princípios filosóficos da ação educativa apresentem uma organização curricular e pedagógica diferente, os procedimentos metodológicos não seriam necessariamente os mesmos conhecidos dos professores nas situações vivenciadas como estudante. Ser docente nesse contexto aparenta para muitos uma empreitada desafiadora e essa foi a realidade dos professores colaboradores deste estudo ao se depararem com o que era novo para eles.

Trata-se de uma proposta pedagógica que se pretende um currículo integrado, interdisciplinar, modular e uma filosofia metodológica na qual as situações de ensino mudam de organização: a aula deixa de ser transmissão para ser provocação, questionamentos, problematização que desencadeiam a construção da aprendizagem. O professor passa de transmissor do conhecimento para mediador do processo; o estudante, de sujeito passivo para protagonista ativo da sua aprendizagem.

Nessa direção, aproveitamos para indagar quais as relações de sentido expressas pelos professores sobre as MA e a (re)construção dos saberes de suas práticas docentes? Quais desafios e possibilidades são por eles sinalizados? Buscamos analisar as respostas a essas questões pela sistematização das categorias e subcategorias apresentadas nas Tabelas 7 a 11.

A Tabela 07 evidencia os sentidos manifestados nos relatos dos professores acerca da categoria MA e as consequentes subcategorias.

Tabela 7 – **Metodologias Ativas**

Professores	Nº	%
Sentidos atribuídos as Metodologias Ativas		
Relacionadas à postura dos estudantes	45	38,5
▪ Criatividade, posicionamento ativo, crítico e reflexivo		
▪ Autonomia/disciplina/liberdade		
▪ Aprendizagem significativa/conhecimento prévio		
▪ Habilidades para tomar iniciativa		
▪ Interatividade	39	33,3
▪ Superação		
▪ Integração teoria e prática	33	28,2

Professores	Nº	%
Sentidos atribuídos as Metodologias Ativas		
Relacionadas à inserção na prática com uso das MA <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ausência/insuficiência de formação ▪ Sentimento de angústia e insegurança ▪ Sentimento de tranquilidade/experiência anterior/afinidade 	39	33,3
Relacionadas à postura do professor <ul style="list-style-type: none"> ▪ Aprendizagens constantes ▪ Criticidade ▪ Flexibilidade/diversidade ▪ Responsabilidades compartilhadas ▪ Perceber a horizontalidade do processo de ensino e aprendizagem ▪ Satisfação com as descobertas ▪ Sair manter-se na zona de conforto 	33	28,2

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados.

Os sentidos das MA relacionados à postura dos estudantes (38,5%) apontam que tais metodologias favorecem o desenvolvimento de posicionamentos críticos, reflexivos, atitudes criativas e de iniciativas, denotando a formação autônoma na qual os estudantes têm a liberdade de usar o tempo e os meios de estudo como lhes convier, isso implica estabelecer maior disciplina e responsabilidade com o seu processo formativo. Referente às subcategorias aprendizagem significativa e conhecimentos prévios dos estudantes destaca-se de acordo com Moreira (2011), a interação promovida entre o conhecimento novo e o anterior, provocando a modificação de ambos e a construção da aprendizagem de forma significativa. A interação entre teoria e prática coadunam nessa perspectiva para dar sentido ao que o aluno aprende.

Com um percentual aproximado em relação à categoria anterior, os sentidos atribuídos à imersão dos docentes na prática com o uso das MA (33,3%) foram estabelecidos considerando o processo formativo como ausente ou insuficiente, desencadeando sentimentos de angústia e insegurança. Como controvérsia a esses sentimentos, outros afirmaram que suas inserções no uso das MA foram tranquilas devido a experiências anteriores ou mesmo sem conhecê-las no formato apresentado no campus, de alguma forma as utilizavam por afinidade e convicção de ser a melhor maneira para efetivação do processo de ensino e aprendizagem. No entanto, mesmo para esses, o processo formativo precisava e precisa ser revisto.

Vinculadas aos sentidos relacionados às MA para a postura dos professores as respostas sucedem sob a perspectiva de (28,2%) dos entrevistados, permitindo afirmar que o uso das MA exige do professor um processo de aprendizagem contínua, movimentando os professores entre sair ou permanecer na zona de conforto. Aponta possibilidades de práticas flexíveis e variadas com responsabilidades compartilhadas entre eles e os estudantes, levando-

os a perceber a horizontalidade do processo de ensinar a aprender e a desenvolver sentimentos de satisfação com as descobertas das novas possibilidades tanto para si quanto para os alunos.

Nesse sentido, Perrenoud (2000) destaca como tais mudanças nas formas de ensinar e aprender exigem dos professores e dos sistemas de ensino esforços para romper a lógica na qual foram formados centrada na aquisição do conhecimento como resultado de transmissão e receptividade para a lógica do conhecimento construído com a finalidade de resolver problemas através da mediação do professor e ação ativa do aluno.

Recorrendo a Tardif (2014), posso entender que a aprendizagem depende fundamentalmente da ação colaborativa e voluntária do aluno. Para o autor, a fim de aprender os alunos precisam se transformar em “[...] atores de sua própria aprendizagem, pois ninguém pode aprender em lugar deles. Transformar os alunos em atores, isto é, em parceiros da interação pedagógica, parece-nos ser a tarefa em torno da qual se articulam e ganham sentido todos os saberes do professor (TARDIF, 2014, p. 221). Nesse contexto, configura-se a *práxis* educativa pela qual o trabalho docente se concretiza transformando a ação docente, e consequentemente, os sujeitos e a realidade nela envolvida.

Os relatos destacados a seguir sinalizam os sentidos expressos pelos sujeitos sobre as categorias ora discutidas. Quando indagados se percebem na postura dos estudantes alguns sinais de que as MA contribuem para a formação diferenciada, conforme preconizado nos seus fundamentos.

[...] percebo uma postura autônoma de busca do conhecimento, de posicionamento crítico, reflexivo diante do que estudam. Um exemplo disso, posso citar dois casos: eu fui contestado por um aluno que leu um artigo publicado no Lancet, que é um periódico inglês que está entre os três principais periódicos do mundo. Então, às vezes, eu tenho uma discussão com o aluno que está lendo o Lancet, eu não tinha lido daquele artigo, mas ele leu, enfim, aí eu calço as sandalhinhas da humildade e entendo que aquilo é um caminho. O outro exemplo, fui questionado por uma aluna da Terapia Ocupacional sobre a medida de primeiros socorros extremamente equivocada na minha cabeça na época, mas que ela me trouxe um protocolo da Sociedade Brasileira de Cardiologia atualizado, justificando sua resposta. Então a autonomia, a busca pelo conhecimento, as trocas de construir juntos fazem os alunos diferenciados (D01M).

[...] a postura deles nas ações na comunidade, o conhecimento que eles têm de saúde pública, porque estão na rede desde o primeiro ano. Alunos que já passaram em concurso público, em mestrado (D02F).

[...] autonomia. Estou acompanhando uma turma de estágio na maternidade e fiquei impressionada como eles são autônomos e tomam iniciativas, e buscam resolver os problemas. Eles fizeram transformação na maternidade, o diretor da Maternidade ficou encantado com eles. Eles instituíram testes do olhinho que não tinha, eu não falei para eles, nenhum professor falou para eles, eles viram a necessidade e instituíram, eu achei o máximo isso. Então eu vejo eles muito autônomos e preocupados com a assistência, tomam decisões, eles não estão ali só para aprender, mas para fazer assistência (D07F).

As concepções expostas pelos professores evidenciam que os estudantes apresentam uma desenvoltura mais ativa e autônoma no sentido buscar o conhecimento, de tomar iniciativa, de direcionar o olhar à saúde coletiva e à assistência. Os professores relatam que há conhecimento de um índice satisfatório de estudantes recém-graduados já inseridos no mercado de trabalho, com aprovação em concursos públicos e mestrados. Expressam que esses resultados têm relação com as habilidades como iniciativa, disciplina com o tempo de estudo e desenvoltura em falar em público que são desenvolvidas durante a graduação. Alguns docentes retratam o processo de superação observado na maioria dos estudantes entre o início e o final da graduação.

[...] nas atividades de estágio e de apresentação de TCC, eu vejo como eles conseguem relacionar, trazer para a prática os conteúdos teóricos que foram trabalhados lá no tutorial do segundo, terceiro ciclos. Eu fico me comparando com eles, eu não conseguia fazer aquilo como eles fazem no meu estágio, no atendimento ao paciente. Eu vejo como eles se superaram, apesar das dificuldades que eles trazem da educação básica, que no início são nítidas, eles conseguem superar e desenvolver uma prática muito boa no estágio. Outra coisa importante é que eles têm publicado em revistas muito boas da área da saúde e quando eles vão a encontros científicos em outros lugares, como eles apresentam, participam (D11F).

[...] para mim a comunicação que eles desenvolvem e a capacidade crítico-reflexiva de pegar uma informação e parar pra pensar naquilo, de não ficar reproduzido informação por reproduzir. Eu percebo isso do ponto de visto prático, por exemplo, estou com quatro alunos de PIBID, projeto de pesquisa e nós temos um grupo de discussão de artigos com alguns alunos lá de São Cristóvão, que a professora que eu faço parceria na pesquisa é de São Cristóvão. E aí, na discussão, eu vejo que os alunos daqui, eles têm uma desenvoltura para fazer questionamento, para refletir sobre o conteúdo, a postura crítico-reflexiva amplamente desenvolvida, de pegar uma temática que ele não conhece, que ele nunca leu e elaborar levantamento de questões. E também eu tive até um relato de uma professora que participou da banca de Mestrado, do programa de Mestrado da Nutrição de lá, e que ela falou: professora, é impressionante como a gente percebe na hora que o aluno entrava pra arguir o projeto dele quem veio da graduação de Lagarto (D13F).

[...] eu teria outras situações para colocar, mas vou citar a desenvoltura deles em um projeto de pesquisa que nós temos, um PIBIC que fala de transexualidade. E é impressionante como os alunos se apropriaram da temática, e como eles sabem discutir, como eles colocam para frente, eles colocam a cara para bater, sabe? Teve uma apresentação de PIBIC e os alunos foram apresentar, eu fiquei emocionado, assim, de ver como eles se apropriaram da temática e sabiam falar com segurança, sem nenhum receio. Inclusive quando o MEC esteve aqui, eu não pude estar presente e uma aluna foi, falou tudo com desenvoltura, foi muito bom (D17M).

Nesse bloco de dados, os relatos dos professores retratam a percepção de posturas diferenciadas dos estudantes por profissionais externos ao campus que tiveram contato com eles em projetos de extensão, encontros científicos, campos de estágio e exames de seleção. Também foi relatado sobre a capacidade de superação das dificuldades apresentadas por alguns estudantes, analisando a forma como muitos iniciam o processo de estudo e as modificações que passam durante o processo.

Esse processo de transformação também é vivido pelos professores, conforme se observa nos trechos dos relatos destacados a seguir:

[...] não imagino a docência sem ser em metodologias ativas. Encontro evidências científicas alicerçadas em diversos artigos científicos e livros nacionais e estrangeiros de que eles promovem uma aprendizagem mais significativa e adequada para as demandas de formação dos sujeitos nos tempos atuais. Não concordo com o uso do hibridismo metodológico. É uma negação aos princípios das metodologias ativas. Talvez se justifique pela falta de formação dos professores, pela insegurança provocada quando se sai da zona de conforto ou pelo medo do professor de perder o lugar de ‘todo poderoso’, daquele que detém o saber. Eu percebo, na minha prática, o que eu busco na literatura, que aprender e ensinar de forma horizontal e ativa é mais coerente para capacitar seres humanos para serem além deles mesmos. Enfim, livres para agir, pensar e criar o seu processo educativo (D01M).

[...] é um método adequado para a aprendizagem significativa, mas no campus tem sido aplicado de forma não uniforme, e, em algumas vezes, com adaptações inadequadas. Na formação do novo profissional não há tanto espaço para o uso da metodologia tradicional, mas não estou falando só de *PBL*, aqui incluo todas as técnicas e atividades que tragam o aluno para um papel central do seu aprendizado, inclusive conferências interativas com especialistas (D03M).

[...] acho que o método possibilita uma formação mais eficiente, mais completa e significativa para os profissionais na atualidade. A prática das metodologias ativas no campus vai caminhando numa melhoria progressiva. Quem começou aqui em 2011, como eu, percebe o crescimento, as melhorias, o quanto já se avançou, embora haja necessidade de maior aprofundamento por parte dos docentes em relação aos princípios que fundamentam os métodos ativos, bem como a sua adequada utilização para que evitemos uma reprodução acrítica, tecnicista e superficial. E, por vezes, até equivocada. Eu acredito que o método em si pode ser utilizado em todas as atividades da prática docente. Na minha prática, pode ser utilizado em tudo. O que pode e há equívoco na aplicação do método, eu posso citar várias situações que ele deixaria de ser recomendado, mas não pela metodologia em si, e sim pelo equívoco, talvez pela ausência de preparação do profissional, do docente para isso. Assim como eu acho que o próprio método tradicional expositivo, ele também é muito importante, também tem o seu papel, depende muito do objetivo de aprendizagem, mas eu não consigo imaginar uma situação que o método ativo não seja recomendado, seja contraindicado desde que ele seja bem aplicado, que as pessoas entendam o princípio, o porquê de estar utilizando (D12M, 2017).

Os relatos dos sujeitos reforçam o pressuposto de que a docência é uma profissão e como tal tem saberes específicos que precisam ser conhecidos através de um processo de formação continuada, refletida entre teoria e prática. Especificamente, quando se referem a posturas docentes inadequadas, D01M, D03M e D12M explicitam respectivamente: “[...] não querer sair da zona de conforto, ou o medo de perder o lugar daquele que detém o saber”; “[...] método aplicado com adaptações inadequadas”; “[...] a sua adequada utilização para que evitemos uma reprodução acrítica, tecnicista e superficial e, por vezes, até equivocada”.

A reflexão crítica sobre a prática demonstrada nos relatos supracitados, remete-me a perspectiva da filosofia educacional de Freire (1996), para quem não há ensino se não houver aprendizagem e ensinar não é transferir conhecimento. As instituições de ensino e os seus professores precisam estar politicamente comprometidos com um processo de formação

constante, principalmente, por se tratar de uma proposta que exige mudança de paradigma, de postura e isso não acontece sem mudança de concepção para a qual é necessário estudo, pesquisa e uma ação docente que se construa na *práxis* do ato de ensinar e aprender.

Uma variável a ser analisada conforme disposto na Tabela 8, explicita os sentidos que emergiram da AC acerca dos métodos híbridos⁴³ como controvérsia à imposição do uso exclusivo das MAEA utilizadas no campus *locus* desta pesquisa:

Tabela 8 – Uso Exclusivo das MA ou Métodos Híbridos

Sentidos uso das MA ou Híbridas	Professores	Nº	%
Relacionados ao uso exclusivo do PBL		11	40,7
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Engessamento do ensino ▪ Mecânico/enfadonho/cansativo ▪ Inadequado para realidade dos estudantes 			
Relacionados à liberdade e autonomia dos professores		09	33,3
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Maturidade para escolha da metodologia ▪ Frustração pelo não uso da especialidade ▪ Transferência de responsabilidade para a metodologia ou o aluno 			
Relacionados à dependência da postura do professor		07	25,9
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecimento/compromisso ▪ Criatividade/Sensibilidade/percepção ▪ Motivação 			

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados coletados.

A categoria relacionada ao uso exclusivo do PBL (40,7%) emergiu da AC permitindo afirmar que o uso de tal metodologia não é entendida de forma homogênea pelos professores do Campus UFS/Lagarto. Para 11 dos 19 entrevistados o uso exclusivo do método favorece um engessamento do processo de ensino e aprendizagem.

Com percentual aproximado teve-se também evidenciado que a imposição do PBL como método exclusivo a ser adotado pelos professores nas sessões de tutorial retira a autonomia e a liberdade do professor (33,3%), desconsiderando a sua maturidade profissional,

⁴³ Termo originado do grego *hybris*, corresponde a miscigenação ou mistura que viola as leis naturais. Tem também o significado daquilo que é formado pela junção de elementos diversos anormalmente reunidos para originar um terceiro elemento com características dos dois primeiros. (MUNIZ; CASTRO, 2005). Na educação o termo híbrido foi originado para caracterizar o modelo de ensino que mescla atividades presenciais e à distância organizado de forma em que em alguns momentos os alunos estudam sozinho em ambientes virtuais e em outros estuda com os colegas sob a mediação do professor. (HOFFMANN, 2016). Neste trabalho, se refere ao uso pelo professor, das metodologias ativas de ensino mesclado com alguns elementos da metodologia tradicional.

a especialidade e transferindo para o estudantes e para o método, a responsabilidade sobre os resultados do processo.

Contrários a essas posições, os sentidos expressos na categoria dependência do professor (25,9%) emergiu sinalizando que a formação diferenciada dos sujeitos não é garantida apenas pelas MA, mas pela postura do professor diante de tais metodologias.

Embora em linhas gerais todos os professores se referiram as MA como interessantes, inclusive com afirmações de que não imaginam as suas práticas sem essas metodologias, muitos expressaram que se pudessem escolher, optariam por métodos híbridos, ou seja, utilizariam os métodos ativos, mas também os tradicionais.

Considero os métodos ativos como positivos pela flexibilidade, pelo posicionamento crítico e pela capacidade de iniciativa que promove, mas eu ainda acho que ela não deve ser a única. Entendo que cabe ao docente, até por conta da sua maturidade, avaliar quais conteúdos são mais adequados para o uso das metodologias ativas. E, quando achar necessário, assumir uma participação mais efetiva, um momento de teorização mesmo que talvez se aproxime do método tradicional. Acho que o ideal seria mesclar, dando ao docente a autonomia de decidir quando usar cada metodologia. Ao meu ver, o assunto a ser tratado influencia diretamente esta escolha (D14F).

[...] eu acho que o engessamento de utilizarmos apenas os métodos ativos é ruim. Anula a autonomia e a criatividade do professor. Penso que, em alguns momentos, a metodologia tradicional pode ser utilizada, eu acho que sim, acho não, tenho certeza. Quando o conteúdo pedir e em algumas situações isso pode acontecer (D18F).

[...] acho o PBL polda a liberdade e criatividade do professor, que fica sem autonomia para organização das suas atividades. O PBL com aqueles oito passos do tutorial, em todos os anos, ou seja, 4 ou 5 anos a depender do curso, algo enfadonho e cansativo. Chega um momento que os alunos não aguentam mais, e pedem para fazer diferente e eu faço diferente, porque eu também não aguento mais, sabe? Minha vontade é fazer um mix de metodologias ativas por ano. Adequando as metodologias a cada objetivo de aprendizagem do ciclo de acordo com o que eu considerar mais adequado (D19F).

Os trechos destacados dos relatos, apontam dois posicionamentos manifestados pelos professores: primeiro que não são favoráveis ao uso exclusivo das MA, expressamente ao PBL pelas suas características e, segundo, que a exclusividade de tais metodologias incide sobre a autonomia e liberdade dos docentes quanto as decisões metodológicas referentes às suas práticas.

De acordo com o nosso aporte teórico referente à formação para a docência e à autonomia do docente sobre a sua prática, por mais que o professor tenha orientação externa para a mesma, compete a ele a melhor maneira de exercê-la, e dentro da sala de aula o professor, é o maestro da ação.

De acordo com Veiga (1992, p. 117), “[...] na sala de aula, o professor faz o que sabe, o que sente e se posiciona quanto à concepção de sociedade, de homem, de educação, de escola,

de aluno e de seu próprio papel”. Embasado nos fundamentos teóricos que possui e nas experiências cotidianas do fazer pedagógico, o professor constrói e reconstrói a sua prática, estabelecendo um diálogo com o que faz e nessa (re)construção avalia, transforma e decide sobre o seu fazer.

As teorias e diferentes metodologias existem, convém que sejam conhecidas pelos professores, mas é preciso considerar que em confronto da teoria existente com a sua prática o professor também pode construir teoria. Segundo Tardif (2014), o lugar mais apropriado para produzir teoria sobre a prática docente é a própria prática e nenhum perito deve ter mais respaldo que o professor para a teorizar a educação.

Nesse sentido, é como uma intuição “[...] esse movimento de olhar, avaliar, refazer. Construir e desconstruir; começar de novo; acompanhar e buscar novos meios e possibilidades. Essa dinâmica é o que faz da prática docente uma prática pedagógica” (FRANCO, 2012, p. 170). Subtende-se que o professor, como conhecedor do seu fazer, dos determinantes que compõem cada aula, tenha conhecimento suficiente para as decisões necessárias na mediação do processo e isso inclui a sua autonomia.

Entretanto, quanto ao cumprimento da proposta pedagógica institucional, observando o disposto na Legislação (LDB 9394/1996), o professor atua sob a incumbência de “[...] I - Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II - Elaborar e cumprir o plano de trabalho, **segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;** [...]” (BRASIL, 1996, não paginado). Nessa direção, embora aparente posições contraditórias entre a legislação e a reflexão teórica, convém pensar que a autonomia e a liberdade dos professores sobre as decisões relativas às suas práticas, precisam caminhar em consonância com os preceitos legais que embasam os sistemas de ensino aos quais eles são vinculados.

Ao considerar o disposto pela literatura que discute os princípios das metodologias tradicionais e ativas em relação ao papel do professor, bem como o uso de estratégias ativas de ensino e aprendizagem, percebemos nos dados alguns aspectos que merecem ser destacados. Primeiramente, é preciso entender que do ponto de vista epistemológico voltado para a reflexão sobre a natureza das tendências tradicionais e ativas não se recomendaria usá-las conjuntamente.

Isso porque seus princípios filosóficos e político-pedagógico são diferentes, as concepções de sociedade, educação, currículo, metodologia, professor, aluno, ensino, aprendizagem, avaliação, sujeito e relação professor-aluno que fundamentam a proposta da pedagogia tradicional não são as mesmas compreensões defendidas pela pedagogia crítica.

No entanto, analisando a organização das práticas sociais ao longo da história, não apenas em relação a educação, nenhum paradigma tem data fixa de início e fim. As concepções que visam à transformação, andam juntas com as que se quer transformar e as transformações se estabelecem no processo. Além disso, as mudanças não surgem do nada, ancoram-se exatamente nos modelos a serem modificados e muitas vezes, alguns aspectos de paradigmas anteriores seguem utilizados no que se propõe como novo.

Esse fato estabelece rumos para nossa proposição analítica, de forma que cabe perguntar: o que são metodologias de ensino e aprendizagem na pedagogia tradicional? Quem é o professor e o aluno? Que sujeito se forma nessa perspectiva?

Tomando alguns princípios da pedagogia tradicional, a partir de Libâneo (1994), entende-se as metodologias de ensino e aprendizagem estruturadas, exclusivamente, a partir da exposição oral ou demonstração do professor enfatizando a escuta, a repetição e a memorização mecânica por parte do aluno, visando disciplinar a mente e formar conceitos e hábitos. O aluno é considerado passivo e imparcial, de forma que sua aprendizagem é receptiva e se constrói pela transferência de conhecimentos a partir do treino de exercícios para a memorização estabelecido pela lógica do adulto, do professor como detentor do saber e do poder. O sujeito que se quer formar é neutro, obediente, apolítico, precisa aprender, sem questionar, o necessário para desempenhar seu papel de acordo a necessidade da sociedade considerada harmônica e justa.

Dessa forma, perguntemos: é esse sujeito que a pedagogia crítica pretende formar? São as MA e o que se entende do papel do professor e do aluno estruturados nos moldes acima descritos? Evidente que não. Um professor que utiliza as MA considerando a teoria crítica do currículo e for conhecedor dos princípios que fundamentam essas metodologias, ao utilizar a aula expositiva como estratégia de ensino, certamente observará os critérios básicos para o seu uso.

Trata-se de uma modalidade de aula que atenderá “[...] a três objetivos: abrir um tema de estudo; fazer uma síntese após o estudo do assunto procurando reunir os pontos mais significativos; estabelecer comunicações que tragam atualidade ao tema ou explicações necessárias” (MASETTO, 2003, p. 97). Caberá ao professor cuidar dos aspectos necessários para que a aula se concretize dentro dos princípios das metodologias ativas, e vá além de uma mera exposição tradicional, considerando a sua postura e a do aluno, o tempo de duração da aula, as ferramentas utilizadas, entre outros.

Nesse sentido, observa-se um equívoco em considerar que toda vez que o professor assuma uma discussão ou uma explicação esteja utilizando metodologia tradicional. A

estratégia didático-pedagógica está sendo a do professor falar, expor, complementar, esclarecer. Mas a forma como é conduzida essa fala e a relação estabelecida entre o professor e o aluno serão diferentes.

[...] acho que são métodos que possibilitam ao aluno diferentes formas de aprender, pela maior participação e desenvolvimento de habilidades críticas e de iniciativas e participação na realidade. Porém, se o professor perceber que sem sua ajuda mais direta o aluno não aprendeu, não atingiu aquele objetivo, ele pode usar outras estratégias para ajudar o aluno a aprender, como uma explicação, exposição dialogada, com questionamentos, envolvendo outros alunos da turma, enfim, acho que pode ser usado mesmo em tudo (D11F).

A percepção do sujeito D11F se aproxima e complementa a reflexão que propomos sobre essa questão. Se o aluno não atingiu o objetivo, lança-se mão de outras estratégias. É um dos princípios da avaliação formativa. A explicação do professor, nesse contexto, não deve ser observada como metodologia tradicional. Mesmo que se tratando de PBL, entre os seus passos de aplicação essa possibilidade não é descrita, entendemos pertinente ao professor o uso do bom senso, onde se precisa primar pela garantia da aprendizagem do estudante. Isso implica entender que as pessoas têm necessidades e formas de aprender diferenciadas. Sensível a esse fator e conhecedor do seu papel o professor será fundamental para a obtenção dos objetivos de aprendizagem dos estudantes.

Nessa direção, Almeida e Batista (2013) discutem a importância da compreensão e do envolvimento dos professores para o bom êxito dos processos de ensino e de aprendizagem em MA. Destacam que as instituições de ensino que vivenciam experiências com o uso de MA precisam saber lidar com e valorizar seus professores. Sejam eles “[...] partícipes atuantes e parceiros do processo, entusiastas interessados ou apenas cumpridores de atividades, algumas vezes imparciais e reservados, outras vezes resistentes, divergentes ou desacreditados da proposta” (ALMEIDA; BATISTA, 2013, p. 194-195).

Os autores destacam ainda como convém aos docentes a consciência de suas responsabilidades e de suas posturas como um dos fatores responsáveis para no caso do PBL, garantir-se o sucesso ou comprometer-se os resultados do processo de ensinar e aprender. Nesse caso, as formas como se utiliza uma metodologia é que se faz determinante para a formação de determinados tipos de sujeitos e não a metodologia em si. É possível considerar uma aula expositiva como ativa, e um PBL, por exemplo, como tradicional.

Aproximam-se dessa posição, os relatos dos professores quando indagados se todo método ativo contribui para formação de sujeitos críticos, reflexivos e autônomos:

Eu entendo pelo que eu tenho discutido e estudado que cada estratégia da metodologia ativa vai contribuir com alguns aspectos da formação do sujeito. Entretanto, o método pelo método não faz diferença alguma. É a abordagem do método, a aplicação que o docente faz é que muda completamente. Exemplificando com uma situação que eu vivi esses dias: um grupo de alunos veio me relatar sobre a postura de um tutor. Disseram: – Aí professora a gente está no tutorial, o professor tutor está lá mas não fala nada, não intervém em nada e a gente fica ali discutindo, sem retorno nenhum e aí? Fiquei refletindo na fala dos estudantes. É como se eles tivessem falado: a gente pode falar qualquer coisa lá, que o tutor não faz nada, que não intervém, não diz nada. Então, para mim, é a abordagem do método que o docente faz, por isso que eu acho que o método pelo método não forma criticidade. (D13F).

Isso não depende do método, depende da postura do tutor e até de outros fatores. Eu vejo isso dentro da sala de aula, estou aplicando PBL, é um método ativo e nem todos os estudantes ficam críticos, eles continuam, eu acho que meio híbridos, eles estão emitindo conceitos, sendo críticos dentro do conceito, mas só isso. Fora dali, não. Eu acho que o conceito do PBL é lindo, mas na realidade não é tão dinâmico. Então depende da criatividade e da motivação do professor. [...] Porque, às vezes, a gente fica pensando que o processo dito mecânico é coisa da metodologia tradicional, não é não! Seguir os passos do PBL é mecânico, é chato. Acho chato, o aluno acha chato, então, cada vez que o professor traz elementos novos para sessão tutorial, que o aluno não está esperando, é outra coisa, eles se empolgam quando você sai do scripts, dos sete passos, é ótimo! (D18F).

[...] eu acho que a metodologia ativa pode sim formar um sujeito crítico, se ele tiver conhecimento e o professor sensibilidade para perceber as necessidades dos alunos. Por isso acho que se o docente percebe que o aluno não tem a base necessária o professor precisa oferecer outras possibilidades para ajudar o aluno aprender. E a metodologia ativa permite uma transmissão, particularmente no meu curso quando estamos no cenário Clínico, a condução depende do que o aluno sabe de teoria. Na minha opinião, nesse momento, existe um espaço ali, uma lacuna de conhecimento que ela é melhor transmitida de uma forma mais expositiva tradicional, experimental. Também acho que o tutorial seria muito mais interessante para o professor e para o aluno, muito mais enriquecedor, se antes tivesse essa introdução do tema por parte do docente (D09M).

Esse cenário convida a refletir sobre as posições relativas ao uso do PBL no campus. Como há controvérsias! Se é mecânica, se motiva ou desestimula estudantes e professores, se o professor deve agir sendo mais mediador ou mais diretivo. São as contradições que movem as relações sociais estabelecidas no contexto das práticas pedagógicas na realidade estudada.

Reforçando os indicativos quanto à necessidade de oportunidades formativas para superação das contradições, encontra-se na literatura posições unânimes de que a força ou a fraqueza dessas metodologias

[...] reside na vinculação representada pelo desempenho do docente, sendo a capacitação docente o maior problema reconhecido por todas as escolas. As oficinas de desenvolvimento docente devem ser contínuas, pois muitas tentativas de PBL falham devido a habilidades tutoriais inadequadas. [...] Para obter os tutores do tipo necessário para o PBL, um corpo docente sensível ao papel deve ser contratado e submetido a uma formação cuidadosa e detalhada, a qual deverá ser necessariamente seguida de um acompanhamento atento do desempenho destes (WALTON; MATTHEW, 1989 apud ALMEIDA; BATISTA, 2013, p. 199).

Uma controvérsia emergente nas respostas é a consideração do PBL como método inadequado não apenas pelas condições formativas dos professores, mas pelas condições de aprendizagem dos estudantes, manifestada no relato que segue:

Eu vejo o método como modelo muito interessante e tenho alunos que conseguem se beneficiar desse modelo muito bem, porém outros não conseguem. [...] A minha preocupação não é nem tanto em relação ao método, mas em quem o método é aplicado. Então, uma dificuldade que eu vejo é realmente como o nosso aluno chega no nível superior. Tem uma defasagem muito grande de conhecimentos da educação básica. Esse método foi criado e experimentado numa realidade educacional em países cujas realidades são muito diferentes do nosso. A realidade da educação básica para os estudantes das Universidades de McMaster, no Canadá, e de Maastricht, na Holanda, é completamente diferente da educação básica no Brasil. E isso faz diferença ao usar uma metodologia de ensino. O *PBL* é uma metodologia que dificilmente se aplica em alguém que traga uma defasagem de aprendizagem muito direta. Quando eu tenho alunos com boa formação da educação básica normalmente a performance desse aluno no contexto na metodologia ativa acaba sendo muito melhor. Acontece que, aqui, o método veio antes do Campus, isso às vezes é um problema porque não se conhece a clientela e se acha que o método é o melhor do mundo, só que não se aplica a toda a clientela. [...] (D09M).

De fato, o relato evidencia uma realidade que não deve ser ignorada. As contradições percebidas entre o contexto de criação e aplicação dos métodos ativos para estudantes da área da saúde e a sua importação para outros contextos, no caso específico, o campus de Lagarto, provocam no docente uma manifesta preocupação com a formação dos estudantes. A problemática levantada na questão é sinalizada por outros docentes como um desafio a vencer em suas práticas.

No entanto, convém pensar em quais aspectos “[...] o PBL é um método que dificilmente se aplica em alguém que traga uma defasagem de aprendizagem muito direta” conforme posto por D09M. Pela análise do relato em questão, infere-se que a baixa qualidade do ensino na educação básica como realidade do sistema educacional brasileiro, distancia o estudante da escola básica, subtendida a escola pública, da possibilidade de uma aprendizagem de qualidade ao utilizar o PBL em comparação aos países de origem do método.

Trata-se de um cenário que remete ao pensamento de Charlot (2000) para quem as condições sócio-econômicas dos sujeitos e os contextos das escolas públicas (educação básica) nas quais eles estudam, não são determinantes para o seu fracasso ou o seu sucesso escolar. Esses são determinados pela relação que cada sujeito estabelece com o saber. Alerta o autor que se tal fato fosse determinante, todos os estudantes da classe economicamente favorecida teriam sucesso na vida acadêmica e o contrário seria realidade dos que fazem parte da classe menos favorecida. Dados que não se evidenciam na realidade.

Ainda refletindo sobre a adequação do PBL partir dos dados, temos duas situações: questionam a obrigatoriedade de seguir os passos, conforme o preconizado e sinalizam possibilidades de buscarem inovações conforme exposto por D09M. Sobre esse fato para os pesquisadores e defensores do método da universidade de Maastricht na Holanda, onde o mesmo é aplicado há mais de 30 anos, o método precisa ser rigorosamente seguido. Divulgam resultados de pesquisa em que as tentativas de modificá-lo têm gerado, ao longo do tempo, o que chamam de “erosão” no processo de ensino e aprendizagem e indicam que

[...] a falta da compreensão dos fundamentos e dos princípios subjacentes, pela equipe de docentes e pelos estudantes, as tentativas mal conduzidas para fazer uma aproximação mais eficiente, com foco no resultado, às custas do processo, tudo isto contribuiu para a erosão dos princípios norteadores dos que fazem a educação pela aprendizagem baseada em problemas. Nós tentamos demonstrar que, desde que todos os elementos do PBL estejam inter-relacionados, mudar um elemento (por exemplo, tamanho crescente do grupo, tempo para o estudo auto dirigido) afetará todos os outros elementos. Estas mudanças frequentemente pontuais, feitas isoladamente, podem conduzir, em longo prazo, ao colapso da inovação, simplesmente porque mais e mais equipes de docentes e estudantes se tornam descontentes com uma estrutura educacional inconsistente e falha (MOUST; BERKEL; SCHMIDT, (2005, p. 15).

Convém destacar que os resultados da pesquisa supracitada se referem a uma realidade descrita há doze anos. Não foram encontradas informações atualizadas para uma análise comparativa que confirmasse os dados da atualidade. Não obstante, mesmo sendo oportuno considerar o que se encontra sinalizado nos dados existentes, é preciso considerar a prática como consequência de múltiplas determinações constituídas por diferentes realidades. Esse fato implica, muitas vezes, a necessidade de ajustes e adaptações que atendam melhor aos imperativos dos diversos grupos em que a metodologia é utilizada.

Em relação à premissa apresentada das MA, especialmente o PBL como possibilidade de retirar do professor a responsabilidade pela aprendizagem dos estudantes é questionável e não exclui o docente do seu papel no resultado do processo. Entretanto, lamentavelmente, existem situações em que professores se apoiam nessa “premissa” para se omitirem e exercer minimamente o seu papel de professor, mediador, que está no lugar de professor porque tem uma função e, certamente, essa não é ser omissor. Pelo contrário, os docentes mediadores são responsáveis

[...] em orientar os estudantes em várias fases do PBL e em monitorar o trabalho em grupo. Monitorar um grupo consiste em estimular todos os estudantes a expressarem seus pensamentos e a comentarem sobre o pensamento uns dos outros. [...] O tutor contribui desafiando os estudantes a clarearem suas ideias, instigando-os a fazer elaborações sobre os assuntos, questionando suas observações, verificando as inconsistências e considerando as alternativas. Dessa forma, ajuda os estudantes a

organizarem seu próprio conhecimento, a resolverem seus equívocos, sem explicitarem os conceitos (ALMEIDA; BATISTA, 2013, p. 196).

De acordo com o exposto, não podemos entender que o professor como um sujeito diretamente envolvido no processo não assuma sobre esse nenhuma responsabilidade. Sair do centro da ação educativa não deve significar para o professor eximir-se do seu papel de mediador e abrir mão da importância que essa função tem para a formação do estudante.

Recorrendo a Berbel (2012), entende-se que os efeitos esperados das metodologias utilizadas no processo de ensino e aprendizagem, no sentido da intencionalidade pela qual são definidas ou escolhidas, só poderão ser concretizados se os participantes do processo compreendê-las nos seus princípios e fundamentos.

Em estudo sobre a experiência do processo de implementação das MA no curso de Medicina da Faculdade de Medicina de Marília, em São Paulo, destaca-se que o maior desafio foi, sem dúvida, a transformação da cultura “[...] do processo centrado no professor, no ensino e em disciplinas para o centrado (também e principalmente) no estudante e na aprendizagem” (KOMATZU, 2000, p. 89). Destaca-se a necessidade de oportunidade formativa, de tempo e acompanhamento do professor e dos estudantes, principalmente, no processo inicial de implementação das transformações.

Ressaltando que na realidade daquela universidade, segundo relata o autor, há programas de formação para a docência e os docentes, antes de assumirem uma sala de aula sozinhos, vivenciam como parte do processo formativo, a experiência de co-tutoria por um período de doze semanas, observando a prática de outro docente mais experiente.

Fato que conforme observado nos dados não corresponde à realidade do Campus UFS/Lagarto, nesse, configura-se a supremacia dos sentidos referentes ao uso dos saberes que Tardif (2014) classifica como experienciais, seguidos dos saberes disciplinares e curriculares de acordo com as categorias e subcategorias evidenciadas na Tabela 9 a respeito da (re)construção dos saberes de suas práticas.

Tabela 9 – Sentidos atribuídos à (Re)construção dos Saberes Docentes

Professores	Nº	%
(Re)construção dos Saberes Docentes		
Relacionada às descobertas individuais <ul style="list-style-type: none"> ▪ Superação dos sentimentos de insegurança, angústia e medo ▪ Reflexões acerca do processo de ensino e aprendizagem ▪ Utilização das estratégias pedagógicas definidas ▪ Busca de ajuda a colegas mais experientes ▪ Experimentação, métodos híbridos – tentativa de acerto e erro ▪ Retomada de modelos vivenciados na experiência estudantil ▪ Exercício de escuta e aproximação dos estudantes ▪ Tentativa de resolução de conflitos ▪ Relação de respeito, ética e acomodação ▪ Motivação pessoal, pertencimento, identidade ▪ Uso de conhecimentos advindos de pesquisas e estudos publicados por outras universidades, em leituras sobre os fundamentos e teorias da educação, sobre as DCN e os PPC dos cursos ▪ Estudos em curso de pós-graduação 	37	69,8
Relacionados às descobertas coletivas <ul style="list-style-type: none"> ▪ Estudos pedagógicos nos Departamentos ▪ Participação no PFD ofertado no campus ▪ Participação em reuniões de Departamento e Colegiado dos cursos 	16	30,2

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados.

A categoria e subcategorias relacionadas aos sentidos atribuídos à (re)construção dos saberes docentes como consequência de descobertas nas práticas individuais, apresentam-se em supremacia (69,8%) e têm relação direta com os saberes experienciais⁴⁴ (TARDIF, 2014). São saberes resultantes das situações vivenciadas especificamente no contexto das práticas e das relações que os professores estabelecem com os demais sujeitos envolvidos no processo e com a sua própria história de vida.

Como se observa nos dados, a superação dos sentimentos que podem imobilizar a ação docente é citada como primeira estratégia para a reflexão acerca do processo de ensino e aprendizagem, favorecendo a criação de ambiente propício para a reconstrução dos saberes. A criação desse ambiente perpassa por iniciativas e buscas que vão desde experimentação de estratégias pedagógicas, auxílio de colegas, rememoração de experiências anteriores, relação com os sujeitos e consigo mesmo até estudos individuais. Os relatos ilustram o exposto:

⁴⁴ Os saberes classificados por Tardif (2014) como Profissionais, Disciplinares, Curriculares e Experienciais não foram utilizados neste trabalho, como categorias a priori nem emergiram dos dados. Utilizamos os conceitos do autor para embasamento teórico na análise dos mesmos.

A primeira coisa eu tento superar minha insegurança, meu medo de não dar certo, porque nós sentimos isso: e se não funcionar? Se sair tudo errado? E às vezes sai mesmo. Muita coisa no ano que eu cheguei aqui, eu fui fazendo e depois descobri que não era assim, bate o desespero: ai eu meu Deus e agora que eu fiz durante um ano? Então assim, vou aprendendo na pratica, tirando dúvidas com colegas mais experientes, muita coisa eu pesquiso na internet, leio artigos, ouço os alunos (D04F). [...], eu acho que a gente traz muito do que a gente viveu, do que a gente sentiu né, então o que a gente sente na graduação, o que a gente vê os nossos professores fazendo, isso reflete não tem como né, a gente acaba absorvendo os bons e aprendendo que a gente não tem que desenvolver os ruins né, a gente tem o ideal de aquele eu posso ser e aquele eu não posso ser, eu não preciso ser aquilo. No mais vamos experimentando, resolvendo os conflitos, aprendendo na prática (D06F). [...], fiz especialização em metodologias ativas e isso me ajuda muito, então busco essas experiências tanto de formação teórica, como de prática (D03M). [...], leio material de outras universidades que usam métodos ativos, busco informações, aplico outras coisas na prática, construo meu tutorial. Acho melhor usar métodos híbridos porque inicialmente os alunos chegam com muita dificuldade do ensino médio e a depender do curso é preciso garantir uma base introdutória (D9M). [...], através de trocas de experiências, estudo, dedicação, leituras, conversas, tentativas, experimentos, boa relação com os alunos (D11F). [...], de contato com outro, na demanda dos alunos, a partir do que eles podem me oferecer, eu vou modificando esse processo de ensinar e aprender (D17M). [...], na tentativa do erro e acerto. Testando, mudando, melhorando (D19F).

Os dados tornam evidente as várias estratégias pelas quais os professores (re)constroem os saberes de suas práticas, indicam que não há uma única forma de construção dos saberes docentes. Há vários caminhos a partir dos quais os professores constroem seus saberes. É inexistente um único modelo ou disciplina de formação para a docência que contemple a totalidade dos saberes para a prática, porque esta é dinâmica e heterogênea (FRANCO, 2009). Os saberes experienciais e pedagógicos são considerados pelos autores como os construídos na prática a partir de mediações com a teoria como exercício de pensar o ensino prática educativa, social, promovendo validações e transformações das próprias práticas.

Nessa perspectiva, rompe-se a crença da “[...] ilusão tradicional de uma teoria sem prática e de um saber sem subjetividade, que gera a ilusão inversa que vem justificá-la: a de uma prática sem teoria e de um sujeito sem saberes” (TARDIF, 2014, p. 236). De acordo com D01M “[...] tem que ter a teoria, não existe docência sem a teoria, sem um momento de planejamento, reflexão, tomadas de decisões e tudo isso tem que ter embasamento teórico”. Subtende-se da afirmação expressa que o planejamento inerente à prática docente fundamenta-se em teorias e como toda prática pressupõe um planejamento, sem teoria não existiria a docência. No entanto, verifica-se que nem sempre o professor tem conhecimento da teoria subjacente à sua prática ou de quais teorias a prática possa contestar, modificar ou confirmar.

Quando o professor realiza reflexões e confronta sua prática com a teoria, experimentando novas possibilidades de ação, “[...] quando reflete sobre dados da avaliação contínua, quando dialoga com os alunos para descobrir novas formas de agir, quando busca

meios para transformar sua prática e as condições de sua prática” (FRANCO, 2009, p. 17) ele está produzindo saberes.

Segundo a autora, os saberes pedagógicos são os que mais os professores precisam utilizar como embasamento de suas práticas, porque deles depende a fertilidade e a criatividade da ação docente. Acerca desse fato, verifica-se nos relatos dos professores manifestações como “[...] vou aperfeiçoando muito pela crítica dos alunos. Pela avaliação formativa, nos *feedbacks*, converso muito com eles e muitas melhorias são sinalizadas. Troco experiências com colegas” (D16F). E ainda “Na tentativa do erro e acerto. Testando, mudando, melhorando” (D19F). Nesse sentido, não se pode conceber o papel do professor como aquele que

[...] aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta. (TARDIF, 2014, p. 230).

Os sentidos da (re)construção do saber a partir da relação com o outro remetem-me a refletir sobre a relação horizontal entre professor e aluno como condição importante para a perspectiva formativa discutida neste trabalho. De acordo com Masetto (2003), é a construção da ação em conjunto, que cria condições para a co-responsabilidade pelo desenvolvimento e pelos resultados do processo de ensino e aprendizagem, ancorados em uma relação dialógica, a partir do respeito, da ética e da parceria entre os sujeitos. É a relação “[...] que permite que o professor saia de trás da mesa e venha sentar-se junto com os alunos pesquisando e construindo conhecimento” (MASETTO, 2003, p. 74).

Nesse sentido, segundo o autor, a aula se transforma em encontro entre o professor e aluno com o objetivo não apenas de aprender conteúdo, mas também de desenvolver atitudes que favoreçam a convivência e a formação humana para a sua transformação e a da realidade, a *práxis* educativa propriamente dita.

Quanto as informações produzidas pelas categorias e subcategorias que evidenciam as descobertas coletivas (30,2%), retratam os encontros para estudos pedagógicos e para planejamento e decisões sobre os cursos como oportunidades formativas de conhecimentos que contribuem para a (re)construção dos saberes docentes.

Os saberes disciplinares, curriculares e profissionais não são construídos na prática, não têm aí sua origem, mas ela os mobiliza, busca-se outros saberes a ela necessários. Os trechos relatados a seguir auxiliam a reflexão:

Os saberes da minha prática são construídos por meio de leituras, estudos, e, sobretudo, pela práxis. Você vivenciar a prática e compreendê-la não somente por vivenciá-la, mas também porque você estuda, pesquisa, analisa e busca estabelecer a relação da prática com a teoria. (D01M).

[...] vou construindo por motivação pessoal mesmo, por uma inquietação, uma percepção de que eu não tenho uma formação específica para isso, eu me graduei como bacharel, profissional de saúde, clínico. Então eu busco o meu caminho particular, pelo meu interesse, desde leituras específicas até cursos de pós-graduação lato e stricto sensu. Busco muitas leituras teóricas que dão fundamento para a prática e me ajudam nas reflexões e discussões. Além dos momentos de formação que a instituição oferece que eu tenho tentado participar de todos. Todos esses caminhos têm me ajudado a construir meus saberes da prática (D12M).

[...] eu tento construir buscando apoio nas teorias da educação. Leio os teóricos, busco inspiração e compreensão. Acredito muito na concepção do construtivismo e do sócio-interacionismo mais ainda, então eu vou buscando essas teorias, relacionando com o que eu posso na minha prática, para ir construindo/desconstruindo meu saber docente. De qualquer forma, aqui, eu vou aprendendo enquanto eu estou fazendo, porque passamos pela quebra de paradigma importantíssima e que eu ainda quebro diariamente. Quando você chega numa mesa de sessão tutorial, você tem que segurar sua ansiedade. Então, tudo aquilo que eu tinha aprendido na pós-graduação, embora pouco, do que era esse fazer docente, ele foi desconstruído aqui e essa desconstrução, ela foi se fazendo na prática. Então a minha prática com a minha primeira turma de sessão tutorial foi totalmente diferente do que foi com a turma do meio, que foi diferente do que é com a turma que estou agora. No começo, talvez eu fosse mais diretiva, no meio talvez eu fosse extremista e agora eu estou conseguindo ver onde eu posso contribuir mediando sem ser nenhum dos dois polos. Mas eu transitei pelos dois polos. Acredito também que vou aperfeiçoando muito pela crítica dos alunos. Pela avaliação formativa, nos feedbacks, converso muito com eles e muitas melhorias são sinalizadas. Também compartilho experiências com os colegas. Assim, ainda tem muita coisa para ajustar. Eu ainda saio das aulas muito reflexiva, mas já é muito diferente de quando comecei (D16F).

A indicação de busca pelos saberes relacionados aos fundamentos e teorias da educação, claramente retratada nos relatos, refuta parte dos nossos pressupostos nos quais a (re)construção dos saberes não tinha relação com os saberes profissionais por se tratar de professores universitários. A partir da sua ação, o professor constrói, de acordo com D12M, “[...] uma percepção de que eu não tenho uma formação específica para isso, eu me graduei como bacharel, profissional de saúde, clínico. [...]”, ou ainda como expresso por D16F “[...] eu tento construir buscando apoio nas teorias da educação [...] relacionando com o que eu posso na minha prática, para ir construindo/desconstruindo meu saber docente.”

Evidencia-se nos relatos a manifestação da *práxis*, pela qual a prática do trabalho mobiliza a consciência do trabalhador, para a busca da constituição de sua identidade profissional, construindo o que lhe falta para a transformação de si e da sua realidade.

Ao assumirem o trabalho docente em metodologias ativas, sem formação específica para essa ação, os professores percebem as contradições imbricadas nessa realidade: são bacharéis, logo possuem conhecimento técnico de suas áreas, mas não têm formação específica para a docência. Possuem algumas experiências da ação docente conforme exposto por D03M

“[...] experiências baseadas nas referências de bons exemplos enquanto estudante. Aquele bom professor, aquele que te ajudava a aprender de uma forma legal você não esquece”, mas muitos aspectos da metodologia de ensino retratada não cabem nas MA exigidas na sua prática, embora não haja uma formação contínua, institucionalizada que embase a (re)construção dos saberes.

Para superar essas contradições, alguns professores lançam mão do trabalho no seu princípio educativo e tentam romper a lógica separatista da divisão social do trabalho instituída pela sociedade moderna, na qual se separa sujeito de objeto e teoria da prática no processo educativo onde uns sujeitos pensam e outros executam. Pensar a ação, modificá-la e modificar-se constitui a *práxis* que habilita, qualifica, humaniza e liberta os professores de situações alienadoras que possam transformar seu trabalho, inconscientemente, em um fazer técnico como se fosse a reprodução de um produto mercadologicamente determinado.

Quanto a avaliação do resultado de suas práticas, os professores sinalizaram que se percebem como profissionais em construção, em busca de crescimento e aperfeiçoamento. Destacam que a aprendizagem dos estudantes refletem de certa forma os resultados de suas ações e, nesse sentido, tem sido satisfatórios conforme relatos a seguir:

[...] eu acho que eu tento caminhar com a proposta do Campus, busco me preparar e crescer profissionalmente para servir melhor a comunidade. Avalio minha prática pela aprendizagem dos estudantes, pelo retorno que eles dão. (D01M).

[...] eu não me avalio pronta, mas num processo de construção. Todo dia aprendo uma coisa nova, vivo uma coisa diferente, busco aperfeiçoar sempre (D06F).

[...] avalio, em construção, uns aspectos mais próximos, outros menos (D03M).

[...] eu acho que tento me aproximar do que é preconizado, não do que é exercido na prática, claro que tem muita gente bacana aqui, que está fazendo muito bem, mas tem muita gente que está aqui muito aquém do que deveria e que não reconhece isso [...] (D15F).

[...] avalio-me em construção, muito próxima do que o campus preconiza e muito segura do que eu faço. [...] É um processo de construção, porque, bem ou mal, há uma desconstrução no primeiro momento do que você achou que era o certo até você ir descobrindo, reconstruindo com muito estudo, com a busca de compreensão das teorias, muitas conversas, com participação no programa de formação docente. Hoje me sinto segura e sei o que estou fazendo, sei de onde eu parto e onde quero chegar com meus alunos e eles entendem isso. Mas eu estou construindo isso, porque vou estudando, testando, analisando minha prática, vendo o que dá certo, modificando o que não dá, criando minhas estratégias, porque tenho me fundamentando até para me impor também e me sentir segura o suficiente até para dar palpite. Mas é um processo contínuo (D14F).

Verifica-se nos relatos uma demonstração da avaliação dos professores sobre suas práticas e a sinalização dos conflitos e desafios presentes no processo. Sistematizamos nas Tabelas 10 e 11 as categorias e subcategorias que retratam os desafios (Tabela 10) sinalizados, através relatos dos professores, no exercício das suas práticas e as possibilidades de superação (Tabela 11).

A Tabela 10 – **Desafios no Exercício da Prática Docente**

Desafios sinalizados	Professores	Nº	%
Relacionados ao processo da ação docente <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lidar com os conflitos ▪ Estimular o estudante a aprender a aprender ▪ Realizar a avaliação das sessões de tutorial ▪ Exclusividade do PBL ▪ Atuar fora da especialidade ▪ Necessidade de estudos constantes/tempo ▪ Transformar teoria em pratica (métodos ativos em prática) ▪ Cobrança por fazer diferentes sem saber que diferente é esse ▪ Desconstrução ▪ Lidar com o fator tempo docente no campus ▪ Trabalho em equipe 		42	72,4
Relacionados aos documentos oficiais <ul style="list-style-type: none"> ▪ Fragilidade - ausência de PPI do Campus ▪ Ausência de planejamento coletivo das atividades de ensino ▪ Pouca interação entre os ciclos dos cursos e entre os cursos 		16	27,6

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados coletados.

As categorias e subcategorias concernentes ao processo da ação docente incidem em 72,4 das respostas e sinalizam a pertinência de um olhar criterioso em busca de superação dos desafios.

Entre os citados pelos professores referentes as ações com os estudantes têm-se as posições críticas quanto a avaliação utilizada nas sessões de tutorial e as dificuldades de lidar com os conflitos entre os grupos. A questão sobre a avaliação se refere ao fato de nessa situação de ensino e aprendizagem os estudantes serem avaliados apenas pela participação oral. Trata-se de uma avaliação diária para a qual se utiliza instrumentos portadores dos critérios a serem observados na participação do estudante a fim de atribuir-lhe uma nota, mesmo sendo considerada como avaliação formativa.

[...] Para mim um dos maiores desafios é fazer a avaliação do PBL porque é uma avaliação injusta e excludente porque privilegia quem tem habilidades para a oralidade, quem não tem é prejudicado, não tem oportunidade de mostrar que aprendeu por outras formas e eu não concordo, acho injusto e não sei lidar com isso (D15F).

Esse posicionamento reflete a exclusividade de um mesmo instrumento e critério para avaliar a todos como injusta, porque termina sendo uma forma punitiva para os alunos que não têm facilidade de falar em público, ou mesmo de expressarem oralmente a sua aprendizagem.

Para a literatura que concebe a avaliação na perspectiva da promoção da aprendizagem, como o caso da avaliação formativa, os instrumentos precisam ser variados considerando que há diversas formas de expressar a construção do conhecimento (VILLAS BOAS, 2011).

Corroborando essa visão, Masetto (2003) ressalva que os instrumentos de avaliação devem ser variados para contemplar todas as dimensões envolvidas no processo de ensino e aprendizagem: competências, habilidades e atitudes. Assim, entendemos os dados como indicativos da necessidade de reflexões sobre as formas de avaliação utilizadas, visando seu aprimoramento.

Outros desafios evidenciados referem-se às posições críticas dos professores em relação à mediação docente em módulos, cujas temáticas não se referem às suas especialidades, uma vez que esse fato lhes exige tempo para estudar os conteúdos e, além disso, os levam a não conseguirem ajudar os estudantes em determinadas situações.

[...] uma coisa que me incomoda muito e é um desafio muito grande é eu ser responsável por aula sobre coisas que eu não tenho nem afinidade, não é nem especialidade, é afinidade. [...] A especialidade influencia muito, porque eu não posso deixar que 10 anos que me trouxeram até aqui sejam apagados, então influencia. Eu trabalho com quatro módulos sem ser minha especialidade, então eu os estudo desde que eu entrei aqui, mas eu não tenho a vivência que outros professores especialistas têm. Quando o aluno tem dúvidas, ou não atingiu o nível que deveria, se for da minha especialidade, eu consigo ajudar, se não for, eu não consigo. Se for da minha especialidade eu estimo a chegar no ponto de diferentes formas, fazendo perguntas, colocando situações, instigando, indicando por pistas, citando casos que possam ser resolvidos, tentando explicar de uma outra forma, se não é da minha especialidade, e chegou no meu limite, eu encaminho para o consultor. Isso é muito angustiante (D18F).

[...] para mim o maior desafio era quando tinha que atuar fora da minha especialidade. Acho que compromete muito, muito. Fora da especialidade, o professor se torna um estudante dos conteúdos igual ao aluno. O risco de equívocos de aprendizagem passar despercebido é real. [...]. Mas agora está tranquilo, os desafios são superáveis (D17M). Outro desafio enorme é atuar fora da área que tenho especialidade ou afinidade, que foi a área que eu prestei concurso para ser professora do campus. Mesmo que não fosse da minha especialidade, mas que se aproximasse da área social. Quando eu cheguei aqui, que me colocaram na área clínica, eu vou te dizer uma coisa, eu me senti um lixo, pior momento da minha vida, porque eu não tinha nada a oferecer àqueles alunos. Diziam: você vai precisar estudar. E eu não aceitava aquilo, estudar? Você sabe o que é estudar milhões de coisas que você não gosta? Eu não faria um concurso para ser professora da área clínica, jamais, sabe o que é você odiar aquilo? E eu dizia: eu não quero isso, eu não acho isso. Eu fiz concurso pra minha área, tudo bem, não vou ficar apenas nela porque aqui é diferente, mas eu posso ficar na área social, mas clínica, não. Mesmo assim eu fui para o tutorial, área clínica e os alunos ali, e eu me sentia ridícula, os alunos iam trabalhar sobre o metabolismo, eu me sentia constrangida, porque eu não tinha nada a oferecer, eu adoeci. Hoje eu já atuo na área social (D15F).

Esse fato perpassa pelo entendimento do papel do professor e para muitos pelo seu comprometimento. Na literatura, há controvérsias a respeito, pois alguns autores defendem que

os professores da sessão de tutorial não sejam especialistas e o professor seja considerado tutor, aquele que vai mediar as situações de ensino e aprendizagem nas quais os alunos são protagonistas. Nesse caso, o professor nem sempre é o responsável pela elaboração do módulo no qual é mediador. Essa posição não é unânime, pois há defesas de que ter especialidade nas temáticas discutidas proporciona mais segurança à atuação do professor. Entretanto, de acordo com Mitre (2008), as evidências apontam para uma interação equilibrada entre as duas possíveis atuações dos professores como ideal para a formação do perfil desejado.

As posições contrárias ao fato do professor/tutor como especialista na temática central de um módulo na sessão de tutorial, subentendem que ele possa nesse condição, assumir as ações voltando ao centro do processo, oferecer as respostas ou direcionar as discussões e assim, dificultar o desenvolvimento das habilidades esperadas dos estudantes. Já as posições a favor entendem que se o professor conhecer o seu papel, bem como os princípios da metodologia adotada e tiver comprometimento com a formação do estudante saberá como conduzir o processo sem prejudicar o seu desenvolvimento. E ainda, sem ser especialista, o professor se coloca na mesma posição de um estudante da temática, o que poderá comprometer a formação por correr o risco de não perceber eventuais equívocos nas discussões que não passariam despercebidos se fosse um especialista.

Refletir essa situação passa por pensar a questão do comprometimento do professor/tutor, de como cada um assume o papel de ser docente, de como entende os princípios da metodologia, da relação estabelecida com o processo formativo para a docência como profissão escolhida e não, necessariamente, com o fato de ser especialista na temática das aulas que assume a responsabilidade de mediar.

A situação relatada por D15F remete ao conceito de trabalho como categoria que, histórica e culturalmente, constitui a humanidade enquanto natureza universal do homem (SAVIANI, 1997). Diante dos dados, seria pertinente problematizar as condições narradas como promotoras de um processo de alienação do trabalho docente. Se o trabalho é a atividade vital do homem e, como tal, possibilita a sua realização plena, que é a humanização, pode-se considerar contraditório a exposição do trabalhador a situação de constrangimento e até mesmo de adoecimento como o expresso por D15F. Assim como, subtede-se o princípio da divisão social do trabalho presente na organização das atividades, em que uns professores pensam o currículo, outros as situações-problema e outros os aplicam nas sessões de tutorial como uma técnica.

Concordamos com os autores que, de acordo com Mitre (2008), defendem o equilíbrio entre a formação específica da área técnica e a de outras habilidades voltadas para a mediação

da prática. Diante da complexidade presente na prática educativa, convém considerar que “[a docência exige tanto uma preparação cuidadosa, como singulares condições de exercício, o que pode distingui-la de algumas outras profissões. [...] O exercício da docência exige múltiplos saberes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações” (CUNHA, 2008, p. 186-187). Ou seja, além dos conhecimentos relativos as especialidades técnicas dos professores universitários é pertinente pensar nas singularidades da própria docência como profissão.

De acordo com os relatos a seguir, ainda em relação a ação docente, evidencia-se como desafios o uso exclusivo do PBL, o processo de desconstrução e (re)construção de paradigmas, a dificuldade com o fator tempo e o trabalho em equipe.

[...] o desafio mesmo é colocar em prática diariamente o método ativo, o *PBL*. Voltar aos livros, estudar, conhecer o seu curso. Eu acho que a gente tem muito a buscar, são muitos mundos que não conseguem chegar em um consenso, talvez, entendeu? Eu digo isso não pelos outros cursos porque eu não conheço com muita propriedade, mas a partir do meu departamento existem professores que trabalham mais e outros que trabalham menos o método ativo. Se você tivesse oportunidade de conversar com outro docente do meu curso você ia perceber um pouco mais isso, que em muitos casos, o método ativo passa lá em cima, lá longe. (D06F).

[...] um dos maiores desafios é trabalhar em equipe e o processo de formação docente. Por que? O professor chega aqui no Campus, não tem direcionamento formativo e ele não tem a iniciativa de buscar, construir por si o caminho para o seu desenvolvimento docente. Ele é jogado num processo de trabalho sem ter tido uma preparação específica, e aí ele começa a reproduzir alguns equívocos que acabam comprometendo a qualidade da proposta pedagógica do campus[...] (D12M).

Os relatos dos sujeitos sinalizam as contradições presentes no contexto investigado, considerando o idealizado e manifestado nos discursos e nos próprios documentos oficiais, com determinadas ações efetivadas na prática. As atitudes são modificadas a partir das transformações dos conceitos, do entendimento, que muitas vezes, dependem do processo formativo, reflexivo sobre a prática. Convém que o trabalho como princípio educativo, a busca por entender a realidade e o fundamentar-se para transformá-la sejam partes inerentes desse processo.

Já a categoria e subcategorias que explicitam os desafios relacionados aos documentos oficiais (27,6%) indicam a ausência do PPI do campus como uma fragilidade para a sistematização das atividades pedagógicas e organizacionais dos cursos. Têm-se indicado ainda ausência de planejamento coletivos nos departamentos para as atividades de ensino e a pouca interação entre os ciclos e os cursos.

[...] o campus não ter o PPI é um desafio porque isso fragiliza sua proposta. É muito sério um campus como esse não ter o PPI. Outro desafio é convencer os colegas sobre a necessidade de integração de uma forma geral: dos cursos, dos ciclos, dos professores de um ciclo saber sobre o que o ciclo anterior trabalhou, até onde foi, o

que deu certo, o que não deu, bem como o que será trabalhado no ciclo seguinte, entender a complexidade de um currículo em espiral, integrado [...] (D01M).
 [...] acho que um grande desafio é o planejamento, é não conseguirmos planejar tudo com antecedência. Penso que metodologia ativa exige planejamento e nem sempre depende só de você. Então, conhecer toda a grade do curso, conhecer os objetivos, melhorar essa interação entre todos os componentes do curso, tudo isso é desafio, mas planejamento ainda é o maior (D03M).
 [...] me incomoda muito a ausência do PPI do campus. Não tem um norte, uma direção, então nós vamos muito pelo que dizem, sabe? Nas revisões do PPC é um problema não ter o PPI [...] (D18F).

Os elementos presentes nos dados são indicativos de alta relevância, considerando o significado que esses documentos e o conhecimento das questões colocadas têm para a construção da própria identidade da instituição e da efetivação de uma prática docente que promova uma formação profissional diferenciada como é proposto.

A efetivação do campus inovador, referido pelo reitor da UFS, perpassa por observação/reflexão/ação. Primeiro observação/reflexão da prática, dos seus resultados e dos desafios sinalizados por quem nela atua. Segundo, a criação de estratégias e ações para a consequente superação dos desafios sinalizados.

Nessa direção, foi indagado aos professores o que eles sugerem para superação dos desafios apontados e consequente aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem no campus. As categorias sistematizadas na Tabela 11 indicam as respostas a essa questão.

Tabela 11 – Possibilidades de Superação dos Desafios

Professores	Nº	%
Superação dos desafios		
Relacionada ao processo da ação docente <ul style="list-style-type: none"> ▪ Maior aproximação com os estudantes ▪ Fortalecer e institucionalizar o PFD ▪ Garantir que os professores atuem o mais próximo possível das suas especialidades ▪ Experimentar outras metodologias ativas ▪ Criar processo de avaliação interna ▪ Investir em pesquisas e publicações sobre as atividades desenvolvidas no campus 	40	71,4
Relacionada aos documentos oficiais <ul style="list-style-type: none"> ▪ Elaboração do PPI do campus ▪ Aperfeiçoar o processo de construção coletiva ▪ Promoção de encontros pedagógicos que favoreçam integração entre os cursos, os ciclos, o planejamento das atividades, a revisão dos PPC, a elaboração do PPI 	16	28,6

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados coletados.

A superação dos desafios referentes ao processo da ação docente representa uma incidência de (71,4%) e referente aos documentos oficiais tem-se o percentual de (28,6%). Trata-se de um cenário que permite observar a inter-relação entre os dados. As possibilidades indicadas como superação dos desafios relacionados aos documentos oficiais culminarão como resolução para outros sinalizados no processo da ação docente.

A perspectiva é que a realização interna de encontros pedagógicos pelos departamentos promovam maior interação entre os ciclos e auxiliem no aprimoramento das construções coletivas como planejamento de atividades, revisões dos PPC, elaboração do PPI, reflexões e estudos sobre as necessidades surgidas nas práticas, entre outros.

Entendo que para além dessas possibilidades, em conjunto com ações do PFD, tais encontros podem se configurar como elementos que suavizam as dificuldades relativas ao trabalho em equipe e à resolução de conflitos. Podem promover o estímulo à aprendizagem dos estudantes, à avaliação das sessões de tutorial, à uma melhor compreensão de como aplicar o PBL no cotidiano, ou mesmo utilizar novas metodologias.

Observa-se ainda a partir dos dados que os professores sugerem a implementação de um processo de avaliação interna do campus, como forma de acompanhar o desenvolvimento e os resultados das atividades de ensino e aprendizagem desenvolvidas, das dificuldades encontradas pelos professores e estudantes, concorrendo para o aprimoramento dos mesmos. Arelado a isso, aponta-se como ação importante que a instituição estimule o desenvolvimento de pesquisas e a divulgação das atividades realizadas.

Diante dos dados, é possível inferir que a (re)construção dos saberes docentes pelos sujeitos desta pesquisa não se concretiza dissociada das complexidades que envolvem o ato de ensinar e aprender. A percepção dos desafios e as possibilidades de superação manifestadas pelos professores sinalizam como eles se incomodam com o que não dá certo, com as suas aprendizagens e a formação dos alunos, ou seja, com o aperfeiçoamento das atividades desenvolvidas no seu contexto de trabalho. Infere-se que para os professores o “[...] ensino não é mais uma atividade que se executa, mas uma prática na qual devemos pensar, que devemos problematizar, objetivar, criticar, melhorar” (TARDIF, 2013, p.11).

Nessa direção, quando os entrevistados apontam a necessidade de encontros pedagógicos e de fortalecimento do PFD, como caminhos possíveis para superação de alguns desafios vivenciados em suas práticas, estão considerando a relação de construção, de aprimoramento e de aprendizagem que estabelecem com a sua profissão docente. Sinalizam o entendimento do processo formativo que “[...] tome a própria prática educativa como objeto de

análise, de compreensão, de crítica, de proposição, que desenvolva no professor a atitude de pesquisar, como forma de aprender” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 186).

O processo assim compreendido, nega a percepção de formação docente apenas como uma junção de teorias alheias à realidade dos seus contextos de atuação. Pelo contrário, comunga com as afirmativas dos professores quando ao avaliarem os resultados de suas práticas, julgam-se próximos do que é proposto, mas numa perspectiva do inacabamento, por isso, da (re)construção.

6 TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE A (RE)CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES NA UFS/LAGARTO

Esta dissertação discutiu as inter-relações entre formação, saberes docentes, metodologias ativas e a (re)construção destes saberes na prática dos professores bacharéis, especificamente do Campus UFS/Lagarto. Não há como negar o significado pessoal e profissional, os enamoramentos teórico-conceituais e os conflitos suscitados no percurso de construção deste estudo, que procurou preservar o rigor científico exigido pela natureza desse tipo de trabalho.

A busca realizada durante a trajetória teórico-metodológica aqui apresentada teve como ponto de partida as questões norteadoras, apresentando respostas aproximadas para entendê-las nos termos que seguem: como os professores expressam a (re)construção dos seus saberes e avaliam os resultados alcançados, dentro do seu contexto de atuação? Quais os desafios encontrados no exercício da docência e as possibilidades de superação sinalizados pelos professores?

A partir dessas questões, emergiu o objetivo geral da pesquisa: analisar as relações de sentido expressas pelos professores sobre a (re)construção dos saberes necessários para suas práticas, considerando as singularidades das MA adotadas. Destaca-se que esse objetivo foi atingido a partir da revisão teórica e dos resultados alcançados no campo empírico.

Desse cenário, apresento algumas considerações finais, sem entretanto, considerá-las conclusivas, salvo em relação ao trabalho ora apresentado. Antes, porém, é pertinente explicitar que tenho ciência dos limites e possibilidades que compõem a análise realizada sobre o mesmo, dada as minhas limitações pessoais e ao fato de tratar-se de um estudo representativo. Além disso, convém destacar que embora os instrumentos de análise, quais sejam, documentos oficiais, questionário e entrevistas tentassem representar o fenômeno investigado na sua totalidade, buscando preservar o mais fiel possível os seus elementos constitutivos, não deixaram, em alguns momentos, de privilegiar determinados aspectos em detrimento de outros.

Essa dissertação é apresentada como possibilidade de uma aproximação sistemática do problema analisado, almejando que ele seja, outras vezes, ponto de partida para novas inquietações, outros estudos, discussões, contestações e quiçá instrumento de fundamentação para tomada de decisões que fortaleçam o processo formativo e de prática dos professores no sentido aqui discutido. Postas essas observações, apresento as considerações finais a seguir.

Ao problematizar o tema desta pesquisa assumi dois pressupostos (tese): a) a docência é uma profissão e como qualquer outra tem conhecimentos próprios. Assumi-la utilizando as MAEA implica desafios e a necessidade de um processo formativo. b) a (re)construção dos saberes docentes dos bacharéis se concretiza a partir das relações estabelecidas entre a prática e as experiências dos professores com os saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Considerei que inicialmente não há relação da prática com os saberes profissionais, por ser esses advindos das ciências da educação e por se tratar de professores sem formação para a docência. A transformação da tese em antítese instaura-se durante o processo de investigação a partir do contato com o empírico quando os dados revelaram a presença de relações da prática também com os saberes profissionais. Desse contexto construo a síntese a seguir.

O primeiro pressuposto foi confirmado pelos dados, ressaltando a existência de um processo formativo constituído na própria prática através das reflexões e buscas dos professores quando refletem individual ou coletivamente sobre suas ações. Embora a docência como profissão possua conhecimentos específicos, esses não são suficientes para a sua prática, foram destacados a interação com o outro e os conhecimentos da área técnica como componentes que constituem a profissão.

A necessidade de institucionalizar o processo formativo foi sinalizado como possibilidade de garantir aos professores condições para ampliação de conhecimentos sobre as metodologias utilizadas no campus e novas metodologias, como também sobre a complexidade do processo que envolve o ato de ensinar e aprender, considerando as relações estabelecidas entre os sujeitos e os diferentes saberes presentes na prática docente.

A análise teórica e empírica evidenciou como o processo formativo que se pretende aliado do professor deve considerar as inter-relações entre a prática como ponto de partida (com a necessidade que ela aponta e os saberes que nela os professores constroem ou desconstroem) e o conhecimento dos princípios e fundamentos teóricos para retroalimentação das reflexões que voltadas à própria prática no ponto de chegada, possibilitem transformações no sentido dialético da *práxis*: a ação humana como possibilidade de transformação de si, dos outros e da realidade.

Como síntese do segundo pressuposto, os relatos trouxeram à tona que os saberes profissionais também se fazem presentes nas relações que os professores estabelecem entre a prática e os saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Essa evidência apareceu nos dados quando os professores sinalizaram que a (re)construção dos saberes de suas práticas se concretizam através de ações que perpassam a utilização das estratégias definidas pela proposta do campus até outras por eles experimentadas, superação ou fortalecimento de sentimentos em

relação à prática, reflexões pessoais e coletivas sobre o processo de ensino e aprendizagem, a busca de ajuda entre colegas, escuta de *feedback* dos alunos sobre a prática, resolução de conflitos, motivação, construção de identidade, relação de respeito e ética, busca de referências de professores anteriores e tentativa de acerto e erro (saberes experienciais); através de estudos e reflexões individuais ou coletivas relacionados aos saberes de suas áreas específicas (disciplinares); investigação e leituras sobre os programas dos cursos como a estrutura curricular, os módulos, as situações-problema, os objetivos de aprendizagem, as competências a serem desenvolvidas nos PPC (curriculares) e a partir de estudos sobre as teorias e fundamentos da educação (profissionais).

Os achados da pesquisa evidenciaram que os professores avaliam suas práticas como relativamente próximas do preconizado para o campus. Confirmam que assumir a docência em MA se constitui em um maior desafio, por se tratar de metodologias desconhecidas da maioria, implicando necessidade de mais estudo paralelo à prática. Ao mesmo tempo, admitem que não preferem voltar a uma prática de metodologia tradicional, embora sinalizaram o desejo do uso de métodos híbridos.

Entre os desafios que aparecem relatados nos dados ficaram evidentes a necessidade de aprender a lidar com os conflitos entre os estudantes e com o trabalho de equipe entre colegas. Citaram também a dificuldade de ajudar os alunos a entenderem o princípio do aprender a aprender e a estimulá-los e motivá-los à autoaprendizagem. Aparece ainda como desafio lidar com a avaliação, a exclusividade do PBL nas sessões de tutorial, atuar fora de suas especialidades e outros fatores relativos ao processo de desconstrução que a prática em MA impõe.

Para superar os desafios, os professores apontam que precisam manter uma relação de maior proximidade com os estudantes, promover o fortalecimento do PFD, realizar encontros pedagógicos internos nos departamentos e produzir a aproximação dos especialistas das diferentes áreas. Embora haja posicionamentos contrários, são destacados também a importância da experiência com outras metodologias ativas que não apenas o PBL, o investimento na avaliação interna das atividades desenvolvidas no campus, elaboração do PPI e o aperfeiçoamento do processo de construção coletiva no interior dos departamentos.

A organização e a prática das atividades didático-pedagógicas se estruturam a partir da ação dos professores como intelectuais. Alguns deles se esforçam para concretizar sua prática de acordo com o que preconizam os princípios das metodologias propostas no campus, a partir das quais se realizam como docentes. Outros, numa contraproposta se organizam para de alguma forma realizar práticas diferenciadas. Ficou evidenciado alguns conflitos em relação ao

uso exclusivo do PBL nas sessões de tutorial e a atuação dos docentes em módulos estranhos às suas especialidades.

Esse cenário nos leva a defender a necessidade de pensar o exercício da docência como um aprendizado constante, considerando que a (re)construção dos saberes docentes pelos sujeitos desta pesquisa não se concretiza dissociada das complexidades que envolvem o ato de ensinar e aprender. A percepção dos desafios e as possibilidades de superação manifestadas pelos professores sinalizam como eles se incomodam com o que não dá certo, com as suas aprendizagens e a formação dos estudantes, ou seja, com o aperfeiçoamento das atividades desenvolvidas no seu contexto de trabalho.

Nessa perspectiva, é oportuno a garantia de um processo formativo que fundamente a ação de ensinar na perspectiva de que o processo se apresente como *práxis* educativa autêntica. Uma *práxis*, em que a formação se constitua efetivamente por meio de uma configuração continuada e possibilite aos professores a interação e a (re)construção de práticas pedagógicas na perspectiva formação humana e da problematização coletiva das situações vivenciadas. Dessa forma, buscar-se-á concretizar a formação de sujeitos capacitados para a transformação da realidade social em que atuarão como profissionais da área da saúde.

REFERÊNCIAS

- ABREU, José Ricardo Pinto de. **Contexto Atual do Ensino Médico: Metodologias Tradicionais e Ativas: Necessidades Pedagógicas dos Professores e da Estrutura das Escolas**. 2009. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Saúde) - Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde: Cardiologia e Ciências Cardiovasculares. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- AIRES, Susye Nayá Santos. **Professor bacharel iniciante no ensino superior: dificuldades e possibilidades pedagógicas**. 2015. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Católica de Santos, Santos, 2015.
- ALLAL, Linda. Estratégias de avaliação formativa: Concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In: ALLAL, Linda; CARDINET, Jean e PERRENOUD, Philippe. (Orgs.). **A avaliação formativa num ensino diferenciado**. 6. ed. Coimbra: Almedina, 1986.
- ALMEIDA, Enedina Gonçalves. **A formação médica em currículo com metodologia ativa - PBL: concepções docentes**. 2009. 159 f. Dissertação (Mestrado em Saúde) - Programa de Pós Graduação Strictu Sensu, em Ensino em Ciências da Saúde, do Centro de Desenvolvimento de Ensino Superior em Saúde/CEDESS. Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2009.
- ALMEIDA, Enedina Gonçalves; BATISTA, Nildo Alves. **Desempenho docente no contexto PBL: Essência para Aprendizagem em Formação Médica**. Revista Brasileira de Educação Médica. 37 (2) : 192 – 201, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbem/v37n2/06.pdf>>. Acesso em 03 de março de 2016.
- ALMEIDA FILHO, Naomar. **Reconhecer Flexner: inquérito sobre produção de mitos na educação médica no Brasil contemporâneo**. Caderno Saúde Pública, Rio de Janeiro, 26(12):2234-2249, dez, 2010. Disponível em: <<http://www.scielosp.org/pdf/csp/v26n12/03.pdf>>. Acesso dia 02 de março de 2016.
- ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. A construção da pedagogia universitária no âmbito da Universidade de São Paulo. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (Orgs.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALVES, Elaine; OLIVEIRA, Maria Amélia de Campos. (Orgs.). **O desenvolvimento da competência crítica e reflexiva no contexto de um currículo integrado**. Londrina, UNESCO, Londrina, 2014.
- ANASTASIOU, L. das G. C Profissionalização continuada do docente da educação superior: a construção do memorial e as questões da identidade pessoal e profissional. In: VIELLA, Maria dos Anjos Lopes (org). **Tempo e espaços de formação**. Chapecó: Argos, 2003.
- ANASTASIOU, Léa Graças Camargos. Processos Formativos de docentes Universitários: aspectos teóricos e práticos. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de.

(Orgs.). **Pedagogia universitária: caminhos para formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

ANDRÉ, Marli. **O que é um estudo de caso qualitativo em educação?** Revista da FEABA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <file:///E:/Downloads/753-1673-1-SM.pdf>. Acesso em 03 de março de 2017.

APRENDIZAGEMPROJETO. Disponível em:
<<https://metodologiasativasblog.wordpress.com/2016/08/25/aprendizagem-por-pares/#more-4>. 2008>. Acesso em 14 de novembro de 2017.

ASSOCIAÇÃO REDE UNIDA. **Estatuto da Associação Brasileira da Rede Unida**. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <<http://www.redeunida.org.br/rede-unida/estatuto-da-rede-unida/estatuto-da-rede-unida-pdf>>. Acesso em 27 de março de 2017.

BARBOSA, Larianny Ricelly Dantas. et al. **O uso do POGIL no ensino de licenciatura em química** – avaliação dos estudantes. II CONEDU, Congresso Nacional de Educação, [s.l.: s.n. s.d.]. Disponível em: <<https://openresearch-repository.anu.edu.au/handle/1885/75241>>. Acesso em 23 de março 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3ª reimp. da 1ª edição de 2016. São Paulo, Edições 70, 2016.

BATISTA, Nildo Alves. **Desenvolvimento docente na área da saúde: uma análise**. Trabalho, Educação e Saúde, v.3 n.2, p. 283-294, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v3n2/03.pdf>. Acesso em 10 de março de 2017>. Acesso em 07 de abril de 2016.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **Metodologia da problematização: uma alternativa metodológica apropriada para o Ensino Superior**. Semana: Ci. Soc./Hum. Londrina, v. 16. n. 2, Ed. Especial, p. 9-19, out. 1995. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/viewFile/9458/8240>>. Acesso em 3º de março de 2017.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes**. Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326>>. Acesso em 02 de maio de 2017.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **Metodologia da problematização em três versões no contexto da didática e da formação de professores**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 12, n. 35, p. 103-120, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=5904&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em 02 de maio de 2017.

BERGMAN, E, de Goeij T. Basic sciences in problem-based learning. In: Van Berkel H, Scherpbier A, Hillen H, van der Vleuten C, editors. **Lessons from problem-based learning**. Oxford: Oxford University Press; 2010.

BEZERRA, Ada Augusta Celestino; GUEDES, Josevânia Teixeira; NASCIMENTO, Marilene Batista da Cruz. **Políticas públicas e formação de professores em educação de jovens e adultos**. Revista de Ciências Humanas – Educação. v. 16, n. 26 p. 91-111 Jul. 2015. Disponível em: <<http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/1594>>. Acesso em 04 de novembro de 2017.

BEZERRA, Ada Augusta Celestino. **Gestão Democrática da Construção de uma Proposta Curricular no Ensino Público: a experiência de Aracaju**. 2ª edição. Fortaleza: Edições UFC, 2016.

BEZERRA, Ada Augusta Celestino. **Administrador Escolar Especialista ou Educador?: Uma análise a partir do caso sergipano**. 2ª ed. Fortaleza: Edições UFC, 2017.

BOLLELA, Valdes Roberto. Et, al. **Instituto Regional de Educação para as Profissões da Saúde: o currículo FAIMER Brasil**. In: Cadernos da Abem: FAIMER 10 anos – v.12 (março 2016) – Rio de Janeiro: ABEM, 2016. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/300845742_Instituto_Regional_de_Educacao_para_as_Profissoes_da_Saude_o_curriculo_FAIMER_Brasil>. Acesso em 07 de fevereiro de 2017.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. São Paulo: DIFEL, 1989.

BOTO, Carlota dos Reis. Pombalismo e escola de estado na história da educação brasileira. In: SAVIANI, Dermeval (Org.). **Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira**. Vitória: EDUFES, 2010, p. 107-152.

BOTTOMORE, Tom, editor; et al. co-editores. **Dicionário do pensamento marxista**. [tradução, Waltensir Dutra; organizador da edição brasileira, revisão técnica e pesquisa bibliográfica suplementar, Antônio Moreira Guimarães]. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BRASIL. **Decreto nº 11.530**, de 18 de março de 1915. Reorganiza o ensino secundário e o superior na República. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>>. Acesso em 21 de março de 2017.

BRASIL. **Decreto Federal nº 62973**, de 02 de julho de 1968. Dispõe sobre a instituição de grupo de trabalho para promover a reforma universitária e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62937-2-julho-1968-404810-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 13 de agosto de 2016

BRASIL. **Decreto nº 5.622**, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf>. Acesso em 19 de outubro de 2017.

BRASIL. **Decreto nº 5800** de 08 de junho de 2006. Dispõe sobre a Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>. Acesso em 23 de outubro de 2017.

BRASIL. **Decreto nº 6.096**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni. Brasília 2007. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em 13 de junho 2016.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. **Cidades:** perfil das cidades brasileiras. 2016. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=280350>>. Acesso em 12 de maio de 2017.

BRASIL. **Lei Federal n 452**, de 05 de julho de 1937. Organiza a Universidade do Brasil. Brasília, 1937. Disponível em: <www.procuradoria.ufrj.br/legislacao-1/legislacao-da-ufrj/lei-452-37>. Acesso em 12 de abril de 2017.

BRASIL. **Lei n.º 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em 21 de setembro de 2016.

BRASIL. **Lei n.º 5.540**, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm>. Acesso em 06 de setembro de 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 2016. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 06 de fevereiro de 2016.

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/L10172.htm>. Acesso em 13 de outubro de 2016.

BRASIL. **Lei nº 3627**, de 28 de abril de 2004. Institui Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Projetos/PL/2004/msg233-040513.htm>. Acesso em 23 de abril de 2016.

BRASIL. **Lei 10.861**, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília, 2004a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm>. Acesso em 22 de maio de 2016.

BRASIL. **Lei nº 11.096**, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI. Brasília, 2005a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm>. Acesso em: 12 jun. 2016.

BRASIL.. Ministério da Educação e Cultura. **Relatório do Grupo de Trabalho criado pelo Decreto 62.937/68.** 3ª ed. Brasília, 1983. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002285.pdf>>. Acesso em 02 de maio de 2017

BRASIL. Ministério da Educação. **REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: Diretrizes Gerais.** Brasília 2007a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>>. Acesso em 28 de março de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Relatório da Comissão Constituída pela Portaria nº 126/2012. **Análises sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012.** Ministério da Educação, Brasília, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso dia 21 de março de 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. **Projeto Promoção da Saúde. As Cartas da Promoção da Saúde.** Brasília, 2002. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cartas_promocao.pdf>. Acesso em 13 de março de 2016.

BRASIL. **Parecer nº 977** de 3 de dezembro de 1965. Define os cursos de Pós-Graduação. Revista Brasileira de Educação. nº 30. Set./Out./Nov./Dez. p. 162-173, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n30/a14n30.pdf>>. Acesso em 04 de abril de 2016.

BRASIL. **Parecer nº 776**, de 03 de dezembro de 1997. Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais/DCN dos Cursos de Graduação. Brasília, p. 1-2, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_parecer77697.pdf>. Acesso em 21 de agosto de 2016.

BRASIL. **Parecer CNE/CES 1133**, de 03 de outubro de 2001. Aprova Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Enfermagem, Medicina e Nutrição. Brasília, 2001a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ces1133.pdf>>. Acesso em 22 maio 2016>. Aceso em 17 de setembro de 2016.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 3**, de 7 de novembro de 2001. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. Brasília, 2001b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES022002.pdf>>. Acesso em 12 de dezembro de 2016.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 4**, de 7 de novembro de 2001. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina. Brasília, 2001c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES04.pdf>>. Acesso em 13 de agosto de 2016.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 5**, de 7 de novembro de 2001. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Nutrição. Brasília, 2001d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES05.pdf>> Acesso em 23 de abril de 1026.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 2**, de 19 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Farmácia. Brasília, 2002a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES022002.pdf>> Acesso em 12 de dezembro de 2016.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 3**, de 19 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Odontologia. Brasília, 4 de março de 2002b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES032002.pdf>>. Acesso em 18 de dezembro de 2016.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 4**, de 19 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Fisioterapia. Brasília, 4 de março de 2002c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES042002.pdf>>. Acesso em 16 de dezembro de 2016.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 5**, de 19 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Fonoaudiologia. Brasília, 2002d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES042002.pdf>>. Acesso em 18 de dezembro de 2016.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 6**, de 19 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Terapia Ocupacional. Brasília, 2002e. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES032002.pdf>>. Acesso em 18 de dezembro de 2016.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 03**, de 2014. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Medicina. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://www.fmb.unesp.br/Home/Graduacao/resolucao-dcn-2014.pdf>>. Acesso em 21 de fevereiro de 2017.

BRASIL. **Medida Provisória nº 213**, de 10 de setembro de 2004. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência Social e dá outras providências. Brasília, 2004b. <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/mpv/213.htm>. Acesso dia 22 de outubro de 2016.

BUENO, Caroline Damásio. **Avaliação da implantação do currículo de nutrição da Universidade Federal de Goiás na visão docente**. 2011. 97 f. Dissertação (Mestrado em Nutrição e Saúde) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

CALHEIROS, Christianne Alves Pereira. **A construção dos saberes da docência no ensino de enfermagem obstétrica**. 2014. 179 f. Tese (Doutorado em Saúde) – Programa de Pós-graduação em Enfermagem em Saúde Pública. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2014.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CANEVER, Bruna Pedroso. **Docente universitário da área da saúde: consciência de si e de mundo para uma prática pedagógica transformadora**. 2014. 199 f. Tese (Doutorado em Saúde)

- Programa de Pós-graduação em Enfermagem. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

CARBONELL, Jaime. A aventura de inovar: a mudança na escola. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CARON, Déborah; SOUZA, Fabiana Veríssimo da Costa; SOUZA, Cristiane Rodrigues Mendonça de. **John Dewey e Paulo Freire: Uma análise sobre a educação e democracia.** Cadernos da Fucamp, v. 15, n.22, p. 100-107, 2016. Disponível em: <<http://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/viewFile/640/492>>. Acesso em 12 de maio de 2017.

CASTANHO, Maria Eugênia. **Os métodos ativos e a educação contemporânea.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.29, p.58-67, mar.2008. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/29/Art05_29.pdf>. Acesso em 29 de abril de 2017.

CATANI, Denice Bárbara. Estudos de História da Profissão Docente. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cyntia Greive. **500 anos de Educação no Brasil.** 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

CAZAÑAS, Eduardo Fuzetto. **Metodologias ativas:** compreendendo o conceito de professores e estudantes. 2015. 141 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Mestrado Profissional em Ensino em Saúde. Faculdade de Medicina de Marília. Marília, 2015.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. **Metodologia Científica.** 6 ed. São Paulo: Prentice Hall, 2007.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes. Médicas, 2000

COMENIUS, João Amós. **Didática Magna** – Tratado da Arte Universal de ensinar tudo a todos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

CONTERNO, Solange de Fátima Reis. **Pressupostos Pedagógicos das atuais propostas de formação superior em saúde no Brasil:** origens históricas e fundamentos teóricos. 2013. fls 262. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2013.

CONTERNO, Solange de Fátima Reis; LOPES, Roseli Esquerdo. **Pressupostos pedagógicos das atuais propostas de formação superior em saúde no Brasil: origens históricas e fundamentos teóricos.** Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP: v. 21, n. 3, p. 993-1016, nov. 2016. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/aval/v21n3/1982-5765-aval-21-03-00993.pdf>. Acesso em 12 de novembro de 2016.

CORRÊA, Guilherme Torres. **Formação pedagógica no ensino superior:** um olhar sobre os mestrados e os doutorados acadêmicos em saúde coletiva. 2012. 116 f. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências e Saúde, Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

COSTA, Jussara Albuquerque. **O Processo de construção dos saberes pedagógicos do fisioterapeuta docente: o significado da prática.** 2012. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação. Universidade Federal do Pará. Belém, 2012.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade Temporã: Da Colônia a Era Vargas.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1980.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira. et al. **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

CUNHA, Maria Isabel da. **Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no Ensino superior: a docência e sua formação.** Rev. Educação. Porto Alegre – RS, ano XXVII, n. 3 (54), p. 525 – 536, Set./Dez. 2004. Disponível em: <file:///E:/Downloads/397-1466-2-PB(3).pdf>. Acesso em 16 de abril de 2016.

CUNHA, Maria Isabel da. **Inovações Pedagógicas: e a reconfiguração de saberes no ensinar e no aprender na universidade.** VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de ciências Sociais. Coimbra, 2004a. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/MAriaIsabelCunha.pdf>>. Acesso em 03 de maio de 2017.

CUNHA, Maria Isabel da. O espaço da pós-graduação em educação: uma possibilidade de formação do docente da educação superior. In: **Revista da FAEBA Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, jul./dez., 2008. Disponível em: <www.uneb.br/revistadafaeaba/files/2011/05/numero30.pdf> Acesso em 23 de agosto de 2016.

CUNHA, Maria Isabel da. A pós-graduação e a formação de professores no contexto institucional brasileiro. In: SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade.** Salvador: EDUFBA, 2010, p. 41-56.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

D'ÁVILA, Cristina Maria; VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Apresentação. In: D'ÁVILA, Cristina Maria; VEIGA, Ilma Passos Alencastro (orgs.). **Didática e docência na educação superior: implicações para a formação de professores.** Campinas, SP: Papirus, 2012.

D'ÁVILA, Cristina Maria. Didática: A arte de formar professores no contexto universitário. In: D'ÁVILA, Cristina Maria; VEIGA, Ilma Passos Alencastro (orgs.). **Didática e docência na educação superior: implicações para a formação de professores.** Campinas, SP: Papirus, 2012.

DAVINI, Maria Cristina. **Currículo integrado.** [s.l.; s.n] 2009. Disponível em: <http://www.opas.org.br/rh/publicacoes/textos_apoio/pub04U2T8.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2011

DEELMAN, A.; HOEBERIGS, B. A ABP no contexto da universidade de Maastricht. In: ARAÚJO, U. F.; SASTRE, G. (Orgs.). **Aprendizagem Baseada em Problemas no Ensino Superior**. São Paulo: Summus, 2009.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Brasília, 2010.

DEWEY, John. **Vida e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. 11^o ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DIAZ BORDENAVE, J. “Opções pedagógicas”. In: **Encontro de Experiências de Educação e Saúde da Região Norte, Belém**, 1982. Ação Participativa: capacitação de pessoal. Anais... Brasília: Centro de Documentação do Ministério da Saúde, 1982. p. 13 - 18. [Série F: Educação e Saúde, 3]. Disponível em: ftp://ftp.cve.saude.sp.gov.br/doc_tec/educacao.pdf. Acesso em 12 de setembro de 2017.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968**. Educar, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Editora UFP. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28.pdf>>. Acesso em 23 de março de 2017.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 3 ed. totalmente rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FEUERWERKER, Laura Camargo Macruz et al. **O processo de construção e de trabalho da Rede UNIDA**. Divulgação em saúde para debate, Rio de Janeiro, n. 22, p. 9-17, dez. 2000. Disponível em: <<http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=392895&indexSearch=ID>>. Acesso em 12 de dezembro de 2016.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos**. Rev. Educação e Pesquisa. v. n. 34, abr. 2008. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29811337005>>. Acesso em 05 de junho de 2017.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Prática Docente e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo de ensino-aprendizagem**. Cadernos de Pedagogia Universitária. São Paulo: USP, 2009. Disponível em: <http://www.prpg.usp.br/attachments/article/640/Caderno_10_PAE.pdf>. Acesso em 06 de Janeiro de 2016.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia e Prática Docente**. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 2^a ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Galdêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 6. ed. São Paulo, Cortez, 2000.

FUNDAÇÃO KELLOGG. **Carta convite dos Projetos UNI às instituições de Ensino Superior**. 1991. Disponível em: http://www.uel.br/ccs/prouni/docs/BRASIL/LONDRINA/BR_LD_GES_06.pdf. Acesso em 27 de março de 2017.

GADOTTI, Moacir. **História das Ideias Pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1993.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2008.

GARANHANI, Maria Lúcia; ALVES, Elaine; et al. Princípios norteadores do projeto pedagógico do currículo integrado do curso de enfermagem. In: **Kikuchi EM; Grariente MHD de M, editors. Currículo Integrado: a experiência do curso de enfermagem da UEL**. 2ª ed. Londrina: UEL: 2014, p. 81-96. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/espacoparasaude/article/download/19625/14936>. Acesso em 13 de abril de 2016.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDMAN, Lucien. **Dialética e cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GOODSON, Ivor. **Etimologias, Epistemologias e o emergir do currículo**. Currículo: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 2008.

HOFFMANN, Elíria Heck. **O ensino híbrido no Ensino Fundamental: possibilidades e desafios**. 2016. 44fls. (Monografia) Curso de Especialização em Educação na Cultura Digital. Florianópolis, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/168865/TCC_Hoffmann.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 13 de novembro de 2017.

HOFFMANN, Jussara. **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2001.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da educação superior 2005**. Brasília. Disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-asset_publisher/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/491267>. Acesso em: 10 maio de 2017.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.

KOMATSU, Ricardo Shoiti; PADILHA, Roberto de Qieiroz; CALEMAN, Gilson. **Interdisciplinaridade da educação médica**: a experiência da Faculdade de Medicina de Marília (FAMEMA). Revista de Administração Pública, n. 6: 81-93, Rio de Janeiro: Nov./Dez. 2000. Disponível em: <file:///E:/Downloads/6349-12139-1-PB.pdf>. Acesso em 14 de julho de 2016.

KONDER, Leandro. O que é a dialética. São Paulo: Brasiliense, 2008.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Galdêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho**. 11. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

KUPFER, Maria Cristina. **Freud e a educação**: o mestre do impossível. Scipione, São Paulo: 1989.

LÉDA, Denise Bessa; MANCEBO, Deise. **REUNI**: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente. Revista Educação & Realidade. Nº 34, jan/abr, 2009, p. 49-64. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/3172/317227053004.pdf>>. Acesso em 02 de setembro de 2016.

LEHER, Roberto. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização**: a educação como estratégia do Banco Mundial para o alívio da pobreza. 1998. 267 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, SP, 1998.

LEITE, Maria de Lourdes Santos Figueiredo. **Análise do Trabalho Docente na Educação Superior**: um estudo de caso no curso de Administração da UNIT – Aracaju Farolândia. 193 fls. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Tiradentes, Universidade Tiradentes, Aracaju, 2013.

LEMONS, Fernanda Oliveira. **A formação didático-pedagógica dos professores de Odontologia e o desafio de formar cirurgiões-dentistas cidadãos**. 2011. 197 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto. 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 12. ed. São Paulo: Loyola, 1994.

LIBÂNEO, J. C; PIMENTA, S. G. Formação dos profissionais de educação: visão crítica e perspectivas de mudança. IN: PIMENTA, S. G. (Org.) **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Kátia. **Reforma Universitária do Governo Lula**: O Relançamento do Conceito de Público Não-Estatal. 2004. In: NEVES, Maria Wanderley (Org.) Reforma Universitária do

governo Lula: reflexões para o debate. São Paulo: Xamã, 2004.

LIMA, Valéria Vernaschi. Et, al. **Ativadores de processos de mudança:** uma proposta orientada à transformação das práticas educacionais e da formação de profissionais de saúde. *Ciências & Saúde Coletiva*, 20(1), 2015, p. 279-288. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v20n1/pt_1413-8123-csc-20-01-00279.pdf>. Acesso em 04 de março de 2016.

LUCKESI, Carlos Cipriano. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez; 1994.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 18ª. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Liliana Dias. As possibilidades da EAD no Brasil. Artigo apresentado no II Encontro de Educação a Distância. Salvador BA: [s.d.], Pólo ABED. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/nordeste/download/Liliana.pdf>> Acesso em 01/07/2016.

MACHADO. Rodrigues. **Integração docente assistencial:** abordagem conceitual. *Revista Escola Enfermagem. USP.* v. 27, n. 1, p.15-24, abr.1993. disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/reeusp/article/download/136576/132328>> Acesso em 13 de agosto de 2017.

MANACORDA, Mário Alighiero. **História da educação:** da antiguidade aos nossos dias. 3ª. ed. São Paulo: Cortez. 1992.

MARIN, Maria José Sanches. et. al. **Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das Metodologias Ativas de Aprendizagem.** *Revista Brasileira de Educação Médica.* 34 (1) : 13-20 : 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbem/v34n1/a03v34n1.pdf>>. Acesso em 14 de julho de 2016.

MARX, Karl. **O capital:** crítica da economia política. 2. ed. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MARX, Karl. **A ideologia alemã** - 1º capítulo seguido das Teses sobre Feuerbach. São Paulo: Moraes, 1984.

MASETTO, Marcos Tarciso (Org.). **Competências pedagógicas do professor universitário.** São Paulo: Summus, 2003.

MASETTO, Marcos Tarciso (Org.). **Docência na universidade.** 4. ed. São Paulo: Papirus Editora, 1998.

MASETTO, Marcos Tarciso (Org.). **Docência na universidade.** 5. ed. São Paulo: Papirus Editora, 2002.

MATIAS, Karolina Kellen. **Metodologias de ensino e práticas pedagógicas em um curso de graduação em odontologia.** 2013. 132 f. Tese (Doutorado) – Programa de PósGraduação

em Ciências da Saúde. Faculdade de Medicina, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

MESQUITA, Alessandra Rezende. **O uso de metodologias ativas no ensino da atenção farmacêutica**. 2015. 275 f. Tese (Doutorado em Ciências da Saúde) – Pós-Graduação em Ciências da Saúde. Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, 2015.

MITRE, S. M. et. al. **Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais**. Ciências Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 2133-2144, dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.org/pdf/csc/v13s2/v13s2a18.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2013.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. et. Al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Paulo: EPU, 2002.

MONTANHER, Valter C. **Aprendizagem baseada em casos nas aulas de física do ensino médio**. 2012. 245f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022014000300004>. Acesso em: 13 out. de 2017.

MOREIRA, João Roberto. **Educação e desenvolvimento no Brasil**. Rio de Janeiro: CLAPS, 1960.

MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem Significativa: a teoria e os textos complementares**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 22^a. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes da educação do futuro**. 2. ed. São Paulo : Cortez ; Brasília, DF : UNESCO, 2000.

MOUST, J. H. C; VAN BERBEL, H. J. M & SCHMIDT, H. G. **Sinais de erosão: Reflexões em três décadas da aprendizagem baseada em problemas na Universidade de Maastricht**. Higher Education (2005), 50: 665-683. Disponível em: <http://lagarto.ufs.br/uploads/content_attach/path/11328/sinais_da_erosao_-_abp_maastricht_0.pdf>. Acesso em 07 de fevereiro de 2017.

MUNIZ, ELISABETE LINS; CASTRO, Hermínia Maria Totti de. (Coord.). **Dicionário barsa da língua portuguesa**. São Paulo, Barsa Planeta, 2005.

NASCIMENTO, Marilene Batista da Cruz; GRAÇA, Janilce Santos Domingues. **Práticas Investigativas: uma experiência interdisciplinar na Universidade Tiradentes em Sergipe**. IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade ISSN 1982-3657, 2010. Disponível em: <http://educonse.com.br/2010/eixo_13/e13-41.pdf>. Acesso em 04 de novembro de 2017.

NEVES, Maria Vanderley. Legislação e Planejamento no processo de privatização da educação superior. In: **O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos de 1990**. São Paulo: Xamã, 2002.

NEVES, Maria Vanderley. & PRONKO, Marcela Alejandra. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

NUNES, Zigmar Borges. **Ensino superior: percepção do docente de enfermagem quanto à formação pedagógica**. 2011. 123 f. Dissertação (Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Enfermagem Fundamental. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2011.

OUSHIRO, Livia. Transcrição de Entrevistas Sociolinguísticas com o ELAN. In Raquel Meister Ko. Freitag (Organizadora). **Metodologia de coleta e manipulação de dados em sociolinguística**. São Paulo: Editora Edgard Blücher, 2014.

PALHARINI, Cristiano. **Peer Instruction** – Uma Metodologia Ativa para o Processo de Ensino e Aprendizagem. 2012. Disponível em: <<https://cristianopalharini.wordpress.com/2012/05/26/peer-instruction-uma-metodologia-ativa-para-o-processo-de-ensino-e-aprendizagem/>>. Acesso em 13 de outubro de 2017.

PAULA, Cristiana Maria de. **Neoliberalismo e reestruturação da educação superior no Brasil: O REUNI como estratégia do governo Lula e da burguesia brasileira para subordinar a universidade federal à lógica do atual estágio de acumulação do capital**. 2009. 246 fls. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

PELLEGRINI, Marcelo. **REUNI e falta de diálogo com o governo são os principais motivos da greve das universidades federais**. Revista Carta Capital, São Paulo: 2012. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/sociedade/reuni-e-falta-de-dialogo-com-o-governo-sao-os-principais-motivos-da-greve-das-universidades-federais>>. Acesso em 20 de março de 2017.

PENHA, Emanuel Dheison dos Santos. et al. **Reestruturação e expansão da universidade pública: um estudo da percepção dos alunos numa perspectiva mercadológica**. IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul. Florianópolis, 2009. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/39450>>. Acesso 21 de março de 2017.

PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto alegre: Artmed, 2000.

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia**. 9a. impressão. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. (Orgs.). **Pedagogia universitária: caminhos para formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PIRES-ALVES, Fernando A. **Cooperação Interamericana em Saúde na era do desenvolvimento**: informação científica e tecnologias educacionais na formação de recursos humanos (1963-1983). 2011. 346 fls. Tese (Doutorado) Programa de Pós-graduação em História das Ciências e da Saúde da Casa de Oswaldo Cruz-Fiocruz. Rio de Janeiro, 2011.

RIBEIRO, Luis R. de Camargo. **Aprendizagem baseada em problemas (PBL)**: uma experiência no ensino superior. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

RODRIGUES, José. **Os Empresários e a educação superior**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

REIS, Ernesto M.; LINHARES, Marília P. Desenvolvimento de uma ferramenta de organização e avaliação de fórum. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO (SBIE), Fortaleza, 2004. Disponível em: <<http://ceie-sbc.educacao.ws/pub/index.php/sbie/article/view/705/691>>. Acesso em: 12 de setembro de 2016.

SANTOS, Geowanna Aparecida Higino Silva. **Metodologias ativas como sustentação de um projeto democrático**: os desafios enfrentados por um curso de graduação em enfermagem 2011. 101 f. Dissertação - (Mestrado em Educação) Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana, 2011.

SANTOS, Emenuele Mariano de Souza. Saberes **Docentes sobre o processo ensino-aprendizagem em saúde**. 2014. 60 f. Dissertação – (Mestrado em Ensino na Saúde) Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 6ª ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia**: o espaço da educação na universidade. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/06.pdf>. Acesso em 15 de maio de 2017.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SCHEIDER, Volker. **Redes de políticas públicas e a condução de sociedades complexas**. Civitas – Revista de Ciências Sociais, v. 5. n. 1, jan.-jun. 2005. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/viewFile/33/1605>>. Acesso em 21 de outubro de 2017.

SCHMIDT, Sandra Marcia Soares. **O processo de formação dos cursos de graduação em enfermagem, medicina e odontologia, nos serviços de atenção básica**. 2008. 181 fls. Tese

(Doutorado em Enfermagem) - Programa de Pós-Graduação em Enfermagem. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SGUISSARDI, Valdemar. **Reforma Universitária no Brasil – 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro.** Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 1021-1056, out. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a18v2796.pdf>>. Acesso em 24 de março de 2017.

SILVA, Napoleão Chiaramonte. et, al. **Aplicação do tutorial no método ABP, no curso de graduação em Medicina da UNESC.** Rev. De Pesquisa e Extensão em Saúde. v. 3, nº 1, 2007. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/19021910-Aplicacao-do-tutorial-no-metodo-abp-no-curso-de-graduacao-em-medicina-da-unesc.html>>. Acesso em 27 de março de 2017.

SILVA, Wellington dos Reis. **Desenvolvimento profissional do médico professor: um estudo de caso na Universidade Federal de Uberlândia.** 2014. 170 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em educação. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SIQUEIRA. Ângela. Organismos Internacionais, Gastos Sociais e Reforma Universitária do Governo Lula. In: NEVES, Maria Wanderley (Org.) **Reforma Universitária do Governo Lula: reflexões para o debate.** São Paulo: Xamã, 2004.

SNYDERS, Georges. **Para onde vão as pedagogias não-diretivas?** São Paulo: Centauro, 2001.

SOUSA, Walêska Dayse Dias de. **Identidade profissional docente no curso de medicina da Universidade Federal do Triângulo Mineiro.** 2011. 161 fls. Dissertação (Mestrado em educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberlândia, 2011.

SZYMANSKY, Heloisa (org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva.** Brasília: Plano Editora, 2002.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Conjuntura da Educação Brasileira: situação, contradições e tendências do período atual – 2017. In: **Dossiê sobre a conjuntura da educação em 2017.** Salvador: UFBA, 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. **A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás.** Revista Educ. Soc., Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr.-jun. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v34n123/fr_13.pdf>. Acesso em 16 maio 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 16. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

TSIJU, Hissachi; SILVA, Ricardo Aguiar da. **Aprender e ensinar na escola vestida de branco**. São Paulo: Phorte, 2010.

TURATO, Egberto Ribeiro. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

UFS. **Resolução nº 40/2007/CONEPE**: Aprova o Plano de Reestruturação e Expansão da Universidade Federal de Sergipe para o período 2008-2012 – REUNI-UFS. São Cristóvão, 2007. Disponível em: <<https://www.sigrh.ufs.br/sigrh/downloadArquivo?idArquivo=32783&key>>. Acesso em 14 de outubro de 2016.

UFS. **Resolução nº 21/2009/CONEP**: Aprova a Regulamentação do Plano de Reestruturação e Expansão da Universidade Federal de Sergipe – REUNI-UFS. São Cristóvão, 2009. Disponível em: <www.ufs.br/pagina/2838-resolu--o-021-2009-conepe>. Acesso em 14 de outubro de 2016.

UFS. **Resolução nº 36/2009/CONSU**. Aprova a criação do Centro Campus de Ciências da Saúde de Lagarto. São Cristóvão, 2009a. Disponível em: <<https://www.sigrh.ufs.br/sigrh/downloadArquivo?idArquivo=33226&key>>. Acesso em 14 de outubro de 2016.

UFS. **Resolução nº 92/2009/CONEPE** Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Medicina, do Centro Campus de Ciências da Saúde de Lagarto. São Cristóvão, 2009b. Disponível em: <https://daffy.ufs.br/uploads/page_attach/path/907/atos_da_reitoria_120.pdf> Acesso em 14 de outubro de 2016.

UFS. **Resolução nº 95/2009/CONEPE**. Aprova a departamentalização e ementário do Departamento de Educação em Saúde do Centro Campus de Ciências da Saúde de Lagarto e dá outras providências. São Cristóvão, 2009c. Disponível em: <https://daffy.ufs.br/uploads/page_attach/path/907/atos_da_reitoria_120.pdf>. Acesso em 14 de outubro de 2016.

UFS. **Resolução nº 96/2009/CONEPE**. Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Enfermagem do Centro Campus de Ciências da Saúde de Lagarto e dá outras providências. São Cristóvão, 2009d. Disponível em: <https://daffy.ufs.br/uploads/page_attach/path/907/atos_da_reitoria_120.pdf>. Acesso em 14 de outubro de 2016.

UFS. **Resolução nº 100/2009/CONEPE** Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Farmácia, do Centro Campus de Ciências da Saúde de Lagarto e dá outras providências. São Cristóvão, 2009e. Disponível em: <https://daffy.ufs.br/uploads/page_attach/path/907/atos_da_reitoria_120.pdf>. Acesso em 14 de outubro de 2016.

UFS. **Resolução nº 105/2009/CONEPE.** Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Odontologia, do Centro Campus de Ciências da Saúde de Lagarto e dá outras providências. São Cristóvão, 2009f. Disponível em:

<lagarto.ufs.br/uploads/page_attach/.../062012_-_PPC_odontologia_UFS__Lagarto.pdf>

Acesso em 14 de outubro de 2016.

UFS. **Resolução nº 110/2009/CONEPE.** Aprova Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Terapia Ocupacional, Modalidade Bacharelado do Centro de Ciências da Saúde, Campus de Lagarto e da outras providências. São Cristóvão, 2009g. Disponível em:

<https://daffy.ufs.br/uploads/page_attach/path/907/atos_da_reitoria_120.pdf>. Acesso em 14 de outubro de 2016.

UFS. **Resolução nº 114/2009/CONEPE.** Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Fonoaudiologia, Modalidade Bacharelado, do Centro Campus de Ciências da Saúde de Lagarto e dá outras providências. São Cristóvão, 2009h. Disponível em:

<prograd.ufs.br/uploads/.../relatorio_de_avaliacao_-_fonoaudiologia_lagarto.pdf>. Acesso em: 17 de outubro de 2016.

UFS. **Resolução nº 119/2009/CONEPE.** Aprova Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Nutrição Modalidade Bacharelado do Centro Campus de Ciências da Saúde de Lagarto e dá outras providências. São Cristóvão, 2009i. Disponível em:

<https://daffy.ufs.br/uploads/page_attach/path/907/atos_da_reitoria_120.pdf>. Acesso em 17 de outubro de 2016.

UFS. **Resolução nº 124/2009/CONEPE.** Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Fisioterapia, do Centro Campus de Ciências da Saúde de Lagarto e dá outras providências. São Cristóvão, 2009j. Disponível em:

<https://daffy.ufs.br/uploads/page_attach/path/907/atos_da_reitoria_120.pdf>. Acesso em 17 de outubro de 2016.

UFS. **Resolução nº 09/2011/CONEPE.** Aprova alterações no Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Fisioterapia, Bacharelado, do Centro Campus de Ciências da Saúde de Lagarto e dá outras providências. São Cristóvão, 2011b. Disponível em:

<https://www.sigrh.ufs.br/sigrh/public/colgiados/filtro_busca.jsf> Acesso em 17 de outubro de 2016.

UFS. **Resolução nº 10/2011/CONEPE.** Aprova alterações no Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Nutrição, Bacharelado, Centro Campus de Ciências da Saúde de Lagarto e dá outras providências. São Cristóvão, 2011c. Disponível em:

<https://www.sigrh.ufs.br/sigrh/public/colgiados/filtro_busca.jsf>. Acesso em: 17 de outubro de 2016.

UFS. **Resolução nº 12/2011/CONEPE.** Aprova alterações no Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Terapia Ocupacional, Bacharelado, do Centro de Ciências da Saúde, Campus de Lagarto. São Cristóvão, 2011d. Disponível em:

<https://www.sigrh.ufs.br/sigrh/public/colgiados/filtro_busca.jsf>. Acesso em 17 de outubro de 2016.

UFS. **Resolução nº 14/2011/CONEPE.** Aprova alterações no Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Enfermagem, Bacharelado, do Centro Campus de Ciências da Saúde de

Lagarto e dá outras providências. São Cristóvão, 2011e. Disponível em: <https://www.sigrh.ufs.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf>. Acesso em 17 de outubro de 2016.

UFS. **Resolução nº 15/2011/CONSU**. Aprova denominação do Campus Universitário Prof. Antônio Garcia Filho. São Cristóvão, 2011. Disponível em: <https://www.sigrh.ufs.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf>. Acesso em 21 de outubro de 2016.

UFS. **Resolução nº 16/2011/CONEPE**. Aprova alterações no Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Farmácia, do Centro Campus de Ciências da Saúde de Lagarto e dá outras providências. São Cristóvão, 2011f. disponível em: <https://www.sigrh.ufs.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf>. Acesso em 21 de outubro de 2016.

UFS. **Resolução nº 18/2011/CONSU**. Aprova o Regimento Interno do Centro Campus de Ciências da Saúde de Lagarto. São Cristóvão, 2011a. Disponível em: <https://www.sigrh.ufs.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf>. Acesso em 21 de outubro de 2016.

UFS. **Resolução nº 06/2012/CONEPE**. Aprova alterações no Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Odontologia, do Centro Campus Universitário Prof. Antônio Garcia Filho e dá outras providências. São Cristóvão, 2012. Disponível em: <https://www.sigrh.ufs.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf>. Acesso em 21 de outubro de 2016.

UFS. **Resolução nº 08/2012/CONEPE**. Aprova alterações no Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Medicina, do Centro Campus Prof. Antônio Garcia Filho e dá outras providências. São Cristóvão, 2012a. Disponível em: <https://www.sigrh.ufs.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf>. Acesso em 21 de outubro de 2016.

UFS. **Resolução nº 12/2012/CONEPE**. Aprova Reformulação do Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Fisioterapia, Bacharelado do Centro Campus Prof. Antônio Garcia Filho e dá outras providências. São Cristóvão, 2012b. Disponível em: <https://www.sigrh.ufs.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf>. Acesso em 21 de outubro de 2016.

UFS. **Resolução nº 14/2012/CONEPE**. Aprova alterações na Resolução 10/2011/CONEPE, que trata do projeto pedagógico do Curso de Graduação em Nutrição, Bacharelado, do Campus Universitário Prof. Antônio Garcia Filho e dá outras providências. São Cristóvão, 2012c. Disponível em: <https://www.sigrh.ufs.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf>. Acesso em 21 de outubro de 2016.

UFS. **Resolução nº 16/2012/CONEPE**. Aprova alterações na Resolução nº 12/2011/CONEPE, referente ao Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Terapia Ocupacional do Centro Campus Universitário Prof. Antonio Garcia Filho e dá outras providências. São Cristóvão, 2012d. Disponível em: <https://www.sigrh.ufs.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf>.

UFS. **Resolução nº 18/2012/CONEPE**. Aprova alterações no Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Enfermagem, Bacharelado, do Centro Campus Universitário Prof. Antônio Garcia Filho e dá outras providências. São Cristóvão, 2012e. Disponível em: <https://www.sigrh.ufs.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf>. Acesso em 21 de outubro de 2016.

UFS. **Resolução nº 20/2012/CONEPE**. Aprova alterações no Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Farmácia, do Campus Universitário Prof. Antônio Garcia Filho e dá outras providências. São Cristóvão, 2012f. Disponível em: <https://www.sigrh.ufs.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf>. Acesso em 21 de outubro de 2016.

UFS. **Resolução nº 06/2013/CONEP**. Aprova alterações nos artigos 38 e 39 da Resolução nº 25/91/CONEP e inclusão de componentes curriculares para currículos estruturados em metodologias ativas de ensino/aprendizagem. São Cristóvão, 2013a. Disponível em: <https://www.sigrh.ufs.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf>. Acesso em 21 de outubro de 2016.

UFS. **Resolução nº 25/2013/CONSU**. Cria o Departamento de Educação em Saúde do Campus Universitário Prof. Antônio Garcia Filho. São Cristóvão, 2013. Disponível em: <https://www.sigrh.ufs.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf>. Acesso em 21 de outubro de 2013.

UFS. **Resolução nº 05/2014/CONSU**. Cria o Departamento de Odontologia do Campus Universitário Prof. Antônio Garcia Filho. São Cristóvão, 2014. Disponível em: <https://www.sigrh.ufs.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf>. Acesso em 21 de outubro de 2016.

UFS. **Resolução nº 09/2014/CONSU**. Cria o Departamento de Enfermagem do Campus Universitário Prof. Antônio Garcia Filho. São Cristóvão, 2014a. Disponível em: <https://www.sigrh.ufs.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf>. Acesso em: 23 de outubro de 2016.

UFS. **Resolução nº 27/2014/CONSU**. Cria o Departamento de Fonoaudiologia do Campus Universitário Prof. Antônio Garcia Filho. São Cristóvão, 2014b. Disponível em: <https://www.sigrh.ufs.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf>. Acesso em: 23 de outubro de 2014.

UFS. **Resolução nº 28/2014/CONSU**. Cria o Departamento de Farmácia do Campus Universitário Prof. Antônio Garcia Filho. São Cristóvão, 2014c. Disponível em: <https://www.sigrh.ufs.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf>. Acesso em: 23 de outubro de 2016.

UFS. **Resolução nº 30/2014/CONSU**. Cria o Departamento de Nutrição do Campus Universitário Prof. Antônio Garcia Filho. São Cristóvão, 2014d. disponível em: <https://www.sigrh.ufs.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf>. Acesso em 23 de outubro de 2016.

UFS. **Resolução nº 02/2015/CONSU**. Cria o Departamento de Fisioterapia do Campus Universitário Prof. Antônio Garcia Filho. São Cristóvão, 2015. Disponível em:

<https://www.sigrh.ufs.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf>. Acesso em 23 de outubro de 2016.

UFS. **Resolução nº 03/2015/CONSU**. Cria o Departamento de Medicina do Campus Universitário Prof. Antônio Garcia Filho. São Cristóvão, 2015. Disponível em: <https://www.sigrh.ufs.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf>. Acesso em 27 de outubro de 2016.

UFS. **Resolução nº 28/2015/CONSU**. Cria o Departamento de Terapia Ocupacional do Campus Universitário Prof. Antônio Garcia Filho. São Cristóvão, 2015. Disponível em: <https://www.sigrh.ufs.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf>. Acesso em 27 de outubro de 2016.

UFS. **Resolução nº 11/2015/CONEPE**. Aprova alterações no Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Nutrição, Bacharelado, do Campus Universitário Prof. Antônio Garcia Filho e dá outras providências. São Cristóvão, 2015c. Disponível em: <https://www.sigrh.ufs.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf>. Acesso em 27 de outubro de 2016.

UFS. **Resolução nº 17/2015/CONEPE**. Aprova alteração no Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Farmácia, Bacharelado, do Campus Universitário Prof. Antônio Garcia Filho e dá outras providências. São Cristóvão, 2015d. Disponível em: <https://www.sigrh.ufs.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf>. Acesso em 27 de outubro de 2016.

UFS. **Resolução nº 22/2015/CONEPE**. Aprova alterações no Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Fonoaudiologia, Bacharelado, do Campus Universitário Prof. Antônio Garcia Filho e dá outras providências. São Cristóvão, (UFS, 2015e). Disponível em: <https://www.sigrh.ufs.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf>. Acesso em 27 de outubro de 2016.

UFS. **Resolução nº 25/2017/CONEPE**. Aprova alterações no Projeto Pedagógico do Curso de graduação em Odontologia Bacharelado do Campus Universitário Prof. Antônio Garcia Filho e dá outras providências. São Cristóvão, (UFS, 2017). Disponível em: <https://www.sigrh.ufs.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf>. Acesso em 27 de outubro de 2016.

SERGIPE. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) Centro Ciências da Saúde de Lagarto**. Disponível em: <https://www.sigrh.ufs.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf> Acesso em 14 de maio de 2016.

SERGIPE. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2016-2020**. Disponível em: <http://oficiais.ufs.br/uploads/page_attach/path/1005/PDI-UFS_2016-2020__1_min.pdf>. Acesso em 23 de outubro de 2017.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1992.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. et. al. Pós-Graduação: espaço de formação pedagógica de docentes para a educação superior. In: D'ÁVILA, Cristina Maria; VEIGA, Ilma Passos

Alencastro. (orgs.). **Profissão docente:** novos sentidos, novas perspectivas. 2. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.

VELOSO, Mariana Dond. **Possibilidades e desafios para a utilização de metodologias ativas de ensino-aprendizagem entre docentes da área da saúde de uma instituição de ensino superior em fortaleza.** 2015. 209 f. Dissertação (Mestrado em Saúde) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.

VILAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. (Org.). **Avaliação Formativa:** Práticas inovadoras. Campinas, São Paulo: Papirus, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente.** Martins Fontes, São Paulo, 2007.

WALLON, Henri. Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis: Vozes, 1995

YIN, Roberto K. **Estudo de caso:** planejamento e Métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib; GHIGGI, Marina Portella. **Docência universitária:** a formação e as aprendizagens na pós-graduação em educação. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 17, nº 30, p. 173-184, jul./dez. 2008

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO

Prezados docentes,

Sou Vera Lúcia, pedagoga lotada na DIPE, campus UFS-Lagarto e estou cursando Mestrado em Educação na UFS - São Cristóvão. Minha pesquisa tem como *lôcus* o referido campus e como temática Metodologias ativas e a prática docente de professores bacharéis da área da saúde que atuam no campus UFS/Lagarto.

A pesquisa tem como objetivo compreender como os professores bacharéis da área de saúde, lotados no campus UFS/Lagarto, constroem e avaliam os saberes de suas práticas docentes considerando as singularidades dos métodos ativos.

O questionário que segue é o primeiro instrumento de coleta de dados para a pesquisa. Após análise das respostas, considerando os critérios de inclusão e exclusão descritos no projeto serão selecionados os docentes que posteriormente participarão das entrevistas. Por isso sua resposta é muito importante. Solicito sua colaboração no sentido respondê-lo. Segue, ainda, o Termo de Consentimento Livre Esclarecido. Ao responder o questionário será entendida sua aceitação para participar da pesquisa.

Em tempo, informo que este projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos sob o nº de Parecer 1.767.725 e observará todos os critérios exigidos pelo mesmo.

Atenciosamente,

Vera Lúcia Carneiro de Almeida

A) Identificação

1. Professor(a):
2. Sexo: () Masc. () Fem.
3. Data de Nasc. ____/____/____
4. Natural de _____ UF
5. Quanto à formação acadêmica:
 - a. Área do Mestrado:
 - b. Área do Doutorado:
6. Módulos em que leciona são referentes à sua especialidade?
7. Atuar na área em que tem especialidade faz diferença? 8. Qual?
09. Carga horária de aulas na Instituição: _____ horas/semanais
10. Carga horária dedicada à Instituição: _____ horas/semanais
11. Anos de experiência docente (fora da UFS)
12. Anos de docência em metodologias ativas
13. Ano de ingresso na UFS/Lagarto
14. Curso em que é docente/UFS
15. Ciclo em que atua como docente
16. Entre as metodologias de ensino prefere as ativas (sim/não/Justifique)
17. Participa das ações de formação docente do campus (sim/às vezes/não)

B) Descreva sua concepção/opinião sobre:

- 18 Processo metodológico adotado no campus:
- 19 Se você pudesse decidir sobre a metodologia adotada no curso em que atua como docente, utilizaria metodologia tradicional ou ativa? Justifique:
- 20 Como entende seu papel de docente no processo de ensino e aprendizagem?

APÊNDICE B

ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Data da Entrevista: ____/____/____

Horário: inicial __:__ final __: __

A) FORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

1. Por que e em que circunstâncias você se tornou professor?
2. Há conflitos de identidade profissional entre ser bacharel e professor? Sim () Não ()
(Se a resposta for sim, quais conflitos?)
3. Em algum momento de sua vida docente recebeu formação didático-pedagógica?
4. Havendo um núcleo de apoio e formação pedagógica, na sua instituição, você participaria?
5. Quais temas referentes à área pedagógica você gostaria de estudar?

B) SABERES DOCENTES

6. Você considera que a docência possui saberes específicos ou é se trata de saberes construídos com os da área técnica e da prática?
7. Quais são os saberes da prática docente?
8. Julga que os princípios de avaliação utilizada no campus estão em consonância com o que preconizam os pressupostos das Metodologias Ativas? () Não () Às vezes () Justifique
09. Comente sobre a concepção de currículo?
10. Como você avalia os resultados de sua prática em relação às expectativas esperadas pela proposta do campus? Justifique

C) MÉTODOS ATIVOS DESAFIOS E POSSIBILIDADES

11. Como você conheceu os métodos ativos? Como se deu sua inserção na prática? Acha que essa forma foi satisfatória?
12. Quais as relações de sentido você expressa sobre a (re)construção dos saberes de suas práticas em metodologias ativas? Ou seja, como você (re)constrói os saberes de sua prática?
13. O fato de exercer a docência em metodologias ativas é um desafio maior do que se a metodologia adotada fosse a tradicional? Sim (☐) Não (☐) Comente
14. Você poderia explicitar entre os fundamentos teóricos das metodologias ativas os que lhe parecem ser mais significativos para sua prática docente?
15. Você considera que todo método ativo contribui para a formação de sujeitos críticos, reflexivos e agentes de transformação? Sim (☐) Não (☐) Comente
16. Percebe evidências concretas na aprendizagem dos seus alunos em virtude do uso das metodologias ativas? Sim (☐) Não (☐) Comente
17. Quais os desafios encontrados no exercício de sua prática e o que você sugere para superação do mesmo?
18. Como você avalia o uso das metodologias ativas no campus?

Muito obrigada!

ANEXO I

Parecer de número 1.767.725 emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme disposto nas páginas a seguir.